

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Zájem středoškolských a vysokoškolských studentů
o zahraniční mobility
Diplomová práce

1. FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

Studijní obor: ČJ/TV

(kombinace)

**Zájem středoškolských a vysokoškolských studentů
o zahraniční mobility**

**Interest of high school and university students in
foreign mobilities**

Diplomová práce: 08-FP-KPP-042

Autor:

Kateřina Šimková

Podpis:

.....

Adresa:

Holubova 510

463 12, Liberec 25

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Novotová Ph.D.

Počet

stran	grafů	pramenů	příloh
76	22	31	1

V Liberci dne 2. 5. 2009

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinností informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Autor: Kateřina Šimková

Datum: 2. května 2009

Podpis:

Poděkování

Především bych ráda poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Jitce Novotové Ph.D. za laskavý přístup a ochotu při konzultacích.

Dále děkuji mé rodině a přátelům za psychickou podporu a pomoc při tvorbě této závěrečné práce.

A v neposlední řadě také studentům, kteří se účastnili mého výzkumu.

Anotace

Klíčové pojmy: Multikulturní výchova, etnikum, národ, rasa, minorita, majorita, zahraniční mobility.

Diplomová práce pojednává o problematice multikulturní výchovy a o zahraničních mobilitách vysokoškolských a středoškolských studentů (zájem, znalosti).

Teoretická část se zabývá objasněním problematiky multikulturní výchovy (cíle, obsah atd.). Zahrnuje vymezení pojmů (rasa, národ, etnikum). Najdeme zde také kapitulu o multikulturní výchově v zahraničí. Část práce se zabývá vzděláváním dětí cizinců. Obsahem práce je také pojednání o mezinárodních projektech a koncepcích multikulturní výchovy. Závěr je věnován evropským vzdělávacím programům.

Praktická část pomocí dotazníků zjišťuje již zmiňovaný zájem studentů o zahraniční mobility a jejich připravenost na ně, u studentů, kteří se mobilit zúčastnili, zjišťuje jejich zkušenosti, které díky zahraničnímu pobytu získali. V poslední části se výzkum zabývá problematikou multikulturní výchovy na školách, zjišťuje její úroveň a hledá možnosti zlepšení kvality výuky dané problematiky.

Abstract

Key words : multicultural education, ethnic group, nation, race, minority, majority, foreign mobility

The diploma thesis handles multicultural education questions and foreign mobilities of high school students and university students (interest, knowledge).

The theoretical part deals with clarification on multicultural education questions (aims, content). It includes concept delimitation (race, nation, ethnic group) and then section about multicultural education abroad is contained. One section of theoretical part deals with education of foreigners' children. Moreover, the theoretical part included treatise of international projects and conception of multicultural education. The latest part is concerned with European education programs.

In order to ascertain mentioned interest of students when it comes to foreign mobility, questionnaires have been used in practical part. The experience gained due to staying abroad are investigated among students who have already taken part in foreign mobility. The last part of the research deals with multicultural education issues at schools. The level of multicultural education is analysed and propositions are made to improve the education level in this area.

Zusammenfassung

Die Schlüsselbegriffe: multikulturelle Erziehung, das Ethnikon, das Volk, die Rasse, die Minorität, die Majorität, ausländische Mobilität

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Problematik der multikulturellen Erziehung und der ausländischen Mobilität der Hochschüler und Mittelschüler. (Kenntnisse, Interesse)

Der theoretische Teil befasst sich mit der Erklärung der Problematik der multikulturellen Erziehung (Zwecke, Inhalt). In diesem Teil werden die wichtigsten Begriffe präsentiert (Rasse, Volk, Ethnikon). Wir finden hier auch ein Kapitel, das um die multikulturelle Erziehung im Ausland handelt. Ein Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der Ausbildung der Kinder von den Ausländern und nicht zuletzt umfasst sie die Behandlung von den internationalen Projekten und Konzeptionen der multikulturellen Erziehung. Am Ende beschäftigt sie sich mit der europäischen Ausbildungsprogramms.

Der praktische Teil stellt anhand der Fragebogen schon das erwähnte Interesse der Studenten für die ausländische Mobilität und ihre Bereitschaft für sie fest. Bei den Studenten, die schon im Ausland studiert haben, stellt diese Arbeit ihre Erfahrungen, die sie dank des Auslandsaufenthalts gesammelt haben, fest. Am Ende der Arbeit beschäftigt sich die Forschung mit der Problematik der multikulturellen Erziehung in Schulen, sie stellt ihr Niveau fest und sucht Möglichkeiten der Verbesserung des Niveaus von Unterricht dieser Problematik

Obsah

Obsah.....	10
1. Úvod	11
2. Teoretická část	12
2.1. Etnikum, národ, rasa	12
2.2. Multikulturní výchova	16
2.2.1. Minority a majority	17
2.2.2. Cíle multikulturní výchovy	20
2.2.3. Metody a organizační formy multikulturní výchovy	21
2.2.4. Obsah multikulturní výchovy	24
2.2.5. Multikulturní výchova v zahraničí	28
2.3. Vzdělávání dětí cizinců	33
2.4. Problémy při realizaci multikulturní výchovy a jejich příčiny	36
2.5. Mezinárodní projekty a koncepce multikulturní výchovy	38
2.5.1. Projekt Evropské asociace učitelů: „My a ti druzí“	40
2.6. Evropské vzdělávací programy realizované v ČR.....	41
(podporované MŠMT).....	41
2.6.1. Comenius.....	43
2.6.2. Erasmus	43
3. Praktická část	45
3.1. Cíle výzkumu a hypotézy	45
3.2. Předvýzkum	47
3.3. Výzkum a výsledky výzkumu	47
3.3.1. Přípravenost studentů na mobility v rámci školy	48
3.3.2. Zájem a informovanost studentů v oblasti zahraničních mobilit	56
3.3.3. Zkušenosti studentů se zahraničními mobilitami	59
3.3.4. Hypotéza č. 1	64
3.3.5. Hypotéza č. 2.....	66
3.3.6. Hypotéza č. 3.....	67
3.3.7. Hypotéza č. 4.....	68
3.3.8. Hypotéza č. 5.....	69
4. Závěr	70
Seznam literatury	72
Internetové odkazy	74
Seznam grafů	75
Seznam příloh	76

1. Úvod

K napsání této diplomové práce nás vedl především fakt, že význam multikulturní výchovy u nás stále roste, neboť vzrůstá příliv přistěhovalců do České republiky, a v důsledku tohoto jevu se i naše školy stávají multikulturními. Je proto nezbytně nutné naučit žáky jiné národy chápat a naučit je správným postojům vůči jiným etnikům, což by měla zajistit především multikulturní výchova na školách.

Naše diplomová práce by proto měla dílčím způsobem napomoci k zmapování jedné oblasti multikulturní výchovy, a to zahraničních studentských mobilit. Problematika zahraničních mobilit je u nás velmi aktuální a výzkumy v této oblasti jsou zatím ojedinělé, což byly hlavní důvody, které nás vedly k rozhodnutí věnovat se právě tomuto tématu.

Jako hlavní cíle si práce vytyčuje zjistit, jak jsou studenti na zahraniční mobility připraveni, jaký o ně mají zájem a jaká je všeobecná informovanost ohledně těchto mobilit, dále chce zmapovat zkušenosti studentů s danými mobilitami. Na závěr pak pomocí hodnocení prozkoumat kvalitu multikulturní výchovy na školách z pohledu žáků (ne komplexně, ale především z hlediska připravenosti na mobilitu). Na základě těchto výsledků poté upozornit na nedostatky multikulturní výchovy v rámci gymnázií a vysokých škol a vyvodit doporučení pro zkvalitnění multikulturní výchovy na školách.

2. Teoretická část

2.1. Etnikum, národ, rasa

Abychom se mohli zabývat problematikou multikulturní výchovy, je třeba, vymezit si na začátek několik základních pojmů, s kterými se během práce budeme setkávat. Pojmy, o kterých se budeme v této kapitole zmiňovat, pocházejí z různých věd, jelikož koncepce multikulturní výchovy není ustálena, což platí jak u nás, tak i ve světě.

V první řadě bychom se zaměřili na pojmy jako je **etnikum, etnicita a etnické vědomí**. Slovo **etnikum** pochází z antické řečtiny, kde toto slovo znamenalo „kmen, rasa, národ“, v dnešním pojetí myslíme slovem etnikum skupinu lidí majících společný původ a sdílejících obvykle společný jazyk a společnou kulturu. Každé etnikum má tedy společnou etnicitu.

Tímto se dostáváme k dalšímu pojmu, kterým je etnicita. **Etnicitu** chápeme jako souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formující etnické vědomí člověka, tedy jeho etnickou identitu.¹ Obecně se tedy jedná o vlastnosti či znaky, které vymezují etnikum. S tímto pojmem jsou dále spojeny i některé jiné pojmy, jakými je především etnické vědomí neboli etnická identita.

Etnické vědomí, neboli etnická identita je uvědomování si, pocíťování sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených znaků etnicity nebo rodového původu. Je souhrnem názorů na původ, etnický prostor, historické osudy, postavení, úlohu a povahu vlastního etnika a na jeho místo mezi ostatními etniky.²

Dalšími důležitými termíny jsou **národ, národnost a národnostní menšina**. S těmito termíny se dostáváme k jistým problémům ohledně jejich vymezitelnosti. Pro naši práci, přesněji tedy pro problematiku multikulturní výchovy, je nejvhodnější vymezení sociologické, konkrétně vymezení dle Velkého sociologického slovníku (1996, sv. 1, s. 668 – 669), který vymezuje národ takto:

Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společenské dějiny a společné území.

¹ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

² PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

K této definici se dále váží tři typy kritérií, podle kterých jsou národy vymezovány:

1. Kritéria kultury: Spisovný jazyk, náboženství, společná dějinná zkušenost.
2. Kritéria politické existence: Vlastní stát, autonomní postavení v mnohonárodním či federativním státě.
3. Psychologická kritéria: Sdílení společného vědomí jednotlivců o své příslušnosti k určitému národu.

Tato kritéria se ve většině případů kombinují a v různých národech se projevují v různé míře silněji či slaběji, případně mohou úplně chybět.

Pojmem úzce souvisejícím s pojmem národ je **národnost**, která je zpravidla chápána jako příslušnost k určitému národu nebo etniku. Termín národnost v praxi často synonymizuje slovo etnikum (např. při sčítání obyvatelstva).

S těmito pojmy je spjat jeden závažný problém, který se týká chápání národa buď ve smyslu politickém, nebo etnickém:³

1. Národ ve smyslu etnickém je soubor osob obvykle se společným jazykem, společnou historií, tradicí a zvyky, společným územím a národním hospodářstvím.
2. Národ ve smyslu politickém je společenství občanů určitého státu, tedy soubor osob se státní příslušností tohoto státu.

Toto chápání se v jednotlivých zemích, respektive jazycích značně liší. Například v českém jazyce se pojmy národ a národnost spojují s etnickým pojetím, ale neztotožňují se se státní příslušností, kdežto v některých jazycích, jako je angličtina nebo francouzština, jsou tyto pojmy chápány ve smyslu politickém. S tím se pak také pojí potíže při zjišťování národnosti v jednotlivých zemích. K této nelehké situaci s ojasňováním termínu přispívá i fakt, že v úvahu připadá i subjektivní postoj každého jedince, kdy se do popředí dostává pocit skutečné vnitřní sounáležitosti s národem.

Ještě komplikovanějším pojmem vedle pojmu národnost je **národnostní menšina**, která je v jednotlivých státech rovněž chápána rozdílně. V české republice je národnostní menšina definována zákonem takto:⁴

1. Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početnou menšinu obyvatelstva a zároveň projevují

³ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

⁴ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury.

2. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, která se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti. (uvedeno zkráceně)

V současné době je v České republice zaznamenána existence 11 menšin: bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská a ukrajinská.

Dalšími klíčovými pojmy v multikulturní výchově jsou **kultura** a **kulturní vzorce**. V pojmu **kultura** se můžeme setkat se dvěma základními pojetími. Tím prvním, širším, je kultura chápána jako vše, co vytváří lidská civilizace (obydlí, nástroje, oděvy atd.), druhým a užším pojetím je vztahování kultury pouze k projevům lidského chování (zvyklosti, symboly, způsoby komunikace).

Z toho nám tedy pro obě pojetí vyplývají jim příslušné definice:

- **Kultura** je souhrn prostředků a mechanismů specifické lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě:⁵
 - a. výtvorů lidské práce,
 - b. sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců),
 - c. institucí organizujících lidské chování
- **Kultura** je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.⁶

V souvislosti s kulturou můžeme také mluvit o již zmíněném termínu, kterým jsou kulturní vzorce neboli standardy. **Kulturními vzorci** tedy myslíme nějaké způsoby chování, normy a hodnoty, komunikační zvyklosti, které jsou typické pro určité etnikum nebo kulturu určité země a které jsou předávány z generace na generaci.

⁵ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

⁶ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

V neposlední řadě je třeba zmínit se a charakterizovat si termíny **rasa** a **rasismus**. **Rasa** je termín, který se používá především v biologii člověka. Obecně můžeme říci, že rasy jsou velké skupiny lidí, které mají charakteristické tělesné znaky, které jsou dědičné a jsou typické pro určité geografické teritorium, ve kterém vznikly. Europoidní plemeno v Evropě, negroidní v Africe a mongoloidní v Asii.

Rasismus je termín, k němuž existují desítky vymezení, mnohé z nich ale mají nevědecký obsah a jsou ovlivňovány politickými, případně emocionálními postoji. Rasismus je tedy označením pro jednání, které překračuje pouhé vnímání rasových odlišností a přetváří se na nepřátelské aktivity vůči příslušníkům jiné rasy. Projevuje se diskriminací dané rasy, nebo agresivním chováním.

2.2. Multikulturní výchova

Multikulturní výchova se rozvíjí jako koncept teprve od 2. poloviny 20. století a vzniká tak jako reakce na existenci multikulturní společnosti. V České republice jde o poměrně mladý termín, s kterým se setkáváme teprve od 90. let minulého století a je stále málo terminologicky ujasněný. Jeho uplatňování ve školství je nejen díky tomu problematické a složité, o čemž se ještě zmíníme později.

Vymezení termínu „multikulturní výchova“ je, jak už bylo poznamenáno, velmi problematické a v jednotlivých zdrojích poměrně rozdílné, pro multikulturní výchovu existuje řada synonym, jedná se o pojmy jako je interkulturní pedagogika, interkulturní výchova, interkulturní vzdělávání atd. Z těchto termínů je multikulturní výchově asi nejbližší termín „interkulturní výchova“, u některých autorů má tento termín dokonce přednost. Nyní bychom tedy oba termíny rádi blíže specifikovali:

Multikulturní znamená pouze koexistenci alespoň dvou kultur vedle sebe, ale neobsahuje jejich vzájemné vztahy, kdežto interkulturní tyto vztahy zahrnuje.

Dalším problémem je pojem **výchova**, který v češtině stojí vedle pojmu vzdělávání a je důležité tyto dva pojmy rozlišovat, přestože je mezi nimi v české pedagogice hranice víceméně umělá. Z tohoto důvodu se někdy jako více vyhovující jeví anglický pojem education, který znamená, jak výchovu, tak vzdělávání.

Vrátíme-li se ale k rozdílu mezi výchovou a vzděláváním je nutné zdůraznit, že **výchovou** je myšlen záměrný proces působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji⁷, **vzdělávání** je pak součástí socializace jedince, jedná se o složku kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů.⁸

V nejobecnějším slova smyslu je možné multikulturní výchovu chápat jako výchovu k pochopení a respektování každého člověka v jeho podstatě a teprve potom také v jeho jinakosti od druhých lidí.⁹

V užším slova smyslu pak lze multikulturní výchovu chápat jako edukační činnost, připravující děti a mládež na život v multikulturní společnosti, která je a vždy bude etnický, rasově, kulturně, nábožensky, sociálně, či jinak variabilní. Edukační činnost je směřována jak

⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. . *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

⁹ ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

na příslušníky majoritní společnosti, tak minorit (menšin). Měla by je učit vzájemnému poznání, porozumění, respektu, toleranci, kooperaci, rovnosti, rovnoprávnosti a nekonfliktnímu soužití.¹⁰

Mluvíme-li o multikulturní výchově, je nezbytně nutné zmínit ještě jeden důležitý termín, kterým je **multikulturalita** a bude s ním dále pracováno.

Multikulturalita - rozvíjení svébytnosti kulturní skupiny za podmínky respektování ústavních práv a svobod neohrožujících demokratické normy; jde o odlišnou etnicko-kulturní identitu, avšak identita občansko-politická je společná tj. jde o uchování odlišnosti při spolupráci; multikulturalismus předpokládá možnost svobodné volby kulturní příležitosti.¹¹

2.2.1. Minority a majority

Obsah multikulturní výchovy má dva základní přístupy. Tím prvním je předávání informací o menšinách a jiných kulturních skupinách. Snahou tohoto přístupu je přiblížit kulturu a životní styl těchto skupin a tím dosáhnout lepšího porozumění. Druhým přístupem je nahlížet na skutečnost nebo informaci i z pohledu menšiny a pomocí dialogu s nimi nahlížet na daný problém z více perspektiv a na nich závislých interpretacích.

Obsah multikulturní výchovy zahrnuje řadu různých témat, které řeší soužití majoritní společnosti a minoritních skupin, konkrétně se jedná o tato témata: menšiny, jejich druhy a specifika, kultura, kulturní identita, národ, etnikum, migrace, integrace, diskriminace, sociální vyloučení, xenofobie, rasismus atd. Opět se zde setkáváme s termíny, které bude potřeba objasnit, k čemuž se, včetně jejich problematiky, dostaneme níže. Obecně lze říci, že multikulturní výchova se zabývá vždy tematikou, která řeší vzájemné vztahy mezi majoritní společností a menšinami.

Jako první bychom rádi objasnili pojem **menšinová (minoritní) skupina**, který bude v této podkapitole velmi frekventován. Podle sociologického slovníku je menšinová skupina společenskou skupinou, jejíž příslušníci mají zpravidla snížený podíl na politické a ekonomické moci a nižší společenský status. Může ale dojít i k tomu, že skupina s početní převahou nemá odpovídající podíl na moci a využívání zdrojů (Jihoafrická republika – početnější skupina černých obyvatel byla vytlačena bílou menšinou).¹²

¹⁰ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

¹¹ *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

¹²ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

Dalším, v současné době velmi frekventovaným pojmem, je pojem sociální vyloučení. Jedná se samozřejmě o pojem týkající se menšinové společnosti, ta je tímto jevem bezprostředně ohrožena. Sociálním vyloučením se označuje proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti.¹³

Existují rizikové skupiny, které jsou tímto jevem ohrožovány více (nedostatečně vzdělané osoby, lidé s mentálním či fyzickým handicapem, osaměle žijící senioři, imigranti, příslušníci různých menšin atd.). Toto vyloučení je pak dále spojováno a projevuje se tak s:

- prostorovým vyloučením (vyloučení jedinci žijí v uzavřených lokalitách)
- symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací (přiřazování negativních vlastností dané skupině)
- nízkou mírou vzdělanosti
- ztíženým přístupem k legální práci
- rizikovým životním stylem, špatnými hygienickými poměry
- větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů
- atd.

Dané příklady sociálního vyloučení se prolínají a u jednotlivých minorit se vyskytují v rozdílné míře.

Vztahy mezi minoritní a majoritní skupinou mohou být buď pozitivní a tedy prospěšné obou stranám, naopak ale mohou být i negativní, v těchto případech dochází k segregaci (vyučování) či diskriminaci menšinových skupin, dále pak můžeme hovořit o jevech jako je rasismus nebo xenofobie. Aby k takovýmto jevům nedocházelo, jsou kladeny na majoritní tak i na minoritní skupiny velké nároky, což je také jednou z hlavních úloh multikulturní výchovy.

Americká socioložka Beth Hessová začleňuje vztahy mezi majoritní a minoritní společností do pěti skupin:¹⁴

Segregace – izolace minority a majority, přičemž vzájemné kontakty jsou minimální, nebo dokonce žádné.

¹³ ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

¹⁴ ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

Akomodace – stav, v němž minorita bere na vědomí hodnoty a normy majoritní společnosti, ale nedochází k jejich internalizaci (tj. nevědomý proces osvojování hodnotového a normativního systému dané společnosti procesu socializace) a vnitřní akceptaci.

Akulturace – stav, v němž minorita již akceptuje hodnoty a normy majoritní společnosti, ale nedochází ještě k sociálnímu a kulturnímu sblížení mezi minoritou a majoritou.

Asimilace – vstup do dominantní kultury a přijetí jejích hodnot.

Amalgamace – úplné promíchání minoritní a majoritní kultury.

Rádi bychom se zde také ještě zmínili o typologii postojů majority k minoritě podle amerického sociologa R. K. Mertona, který rozlišuje čtyři základní typy postojů:¹⁵

1. Liberálové za všech okolností – lidé, nemající vůči minoritám žádné předsudky a to i v případě, že tento postoj ohrožuje jejich postavení nebo život.
2. Liberálové za jistých okolností – lidé, domnívající se, že nemají žádné předsudky, avšak za jistých okolností mohou vůči dané minoritě zaujímat negativní stanovisko.
3. Bojácně bigotní – lidé, kteří sice mají předsudky, ale díky zákonům tato negativita veřejně neprojevují.
4. Aktivně bigotní – člověk, který minority otevřeně odmítá a diskriminuje je.

V České republice existuje celá řada minoritních skupin, které již byly jmenovány výše, přesto zde převládá tendence zužovat obsah multikulturní výchovy pouze na romskou menšinu, obecně pak na menšiny pouze etnické, přesto je velmi důležité si uvědomit, že menšin existuje mnohem více. Matějček uvádí kvalifikaci menšin, která rozlišuje mimo etnických menšin i tyto menšiny:¹⁶

- náboženské
- socio – ekonomické (bezdomovci, ale i milionáři)
- stavovské (šlechta, vojáci)
- menšiny dané určitou fyzickou nebo psychickou charakteristikou (homosexuálové, vrcholoví sportovci)
- menšiny dané určitou patologií (alkoholici, toxikomani)
- menšiny zkušenostní (rodiny s postiženým dítětem)

Rádi bychom se zde zmínili, že samozřejmě existují i klasifikace jiné. Například interkulturní vzdělávání uvádí navíc, mimo již zmíněných menšin, menšiny v podobě různých

¹⁵ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

¹⁶ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

subkultur. Subkultura je společenství lidí, které je charakteristické určitými znaky (hodnotami, symboly, chováním, zvyky, vzhledem) uvnitř širšího kulturního rámce, do něhož patří. Subkultura záměrně udržuje svou odlišnost vůči dominantním normám, z nichž některé zcela vědomě neguje.¹⁷

Je samozřejmě obtížné určit, jaké pojetí je lepší nebo naopak horší, každé z výše zmíněných má jistě své klady i své zápory, nicméně v rámci této práce bychom se spíše zaměřili pouze na pojetí etnické, které je vzhledem k obsahu této práce nejvhodnější.

I v České republice najdeme různé subkultury, jako jsou např. Hippie, Hooligans, Neonacisté, Skinheads, Satanisté atd.

Závěrem této podkapitoly bychom se ještě rádi zmínili, o právech národnostních menšin, které jsou samozřejmě uzákoněny. Zakotvují je především dva mezinárodní dokumenty jednak dokument Rady Evropy, který je odražen i v české legislativě, Rámcová úmluva o ochraně práv národnostní menšin, tím druhým je pak Evropská charta regionálních či menšinových jazyků.

2.2.2. Cíle multikulturní výchovy

I u definování cílů multikulturní výchovy se můžeme setkat se spoustou variant v různých zdrojích. Uvádíme zde několik základních, které najdeme téměř ve všech zdrojích:¹⁸

- rozvoj porozumění žáků sobě samým a hodnotám své kultury,
- podpora jejich integrace v širším multikulturním prostředí při zachování vlastní kulturní identity spolu s respektováním základních lidských a občanských práv a mravních hodnot,
- vést žáky k tomu, aby si osvojovali tzv. interkulturní kompetence, tedy takové znalosti a postoje, které by jim umožnily chápat kulturní specifičnosti příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerantní postoje k těmto odlišnostem.

Za obecný cíl je pak v multikultuře považována podpora a upevňování vztahů mezi sociokulturními skupinami. U tohoto cíle je pak několik nároků, které jsou kladeny jak na majoritní, tak i na minoritní skupiny, jedná se především o uvědomění si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti, dále je důležité poznání odlišných kultur a jejich respektování a v neposlední řadě to je také snaha o řešení konfliktů pokojnou cestou.

¹⁷ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

¹⁸PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

Cíl multikulturní výchovy lze také chápat jako rozvíjení různých kompetencí (vědomosti, schopnosti, vlastnosti a dovednosti), které se pak promítají jak v lidském jednání, tak i chování. Tyto kompetence lze rozdělit do několika skupin:

Osobnostní – zde jde především o respekt a úctu k člověku a k jeho jinakosti; chápání odlišností jako možnosti vzájemného obohacování; důležitý je zde i rozvoj kritického myšlení, které vede k chápání a tolerování názorů a chování jiných kultur; v neposlední řadě je důležitá empatie a schopnost senzitivity pro kulturní, sociální, etnickou a náboženskou odlišnost.

Sociální – založené především na dobré komunikaci, které se pak uplatňují při prosazování práv a zároveň při respektování práv druhých, dále sem patří rozvíjení dobrých kooperativních mezilidských vztahů.

Občanské – zahrnují především právní a sociální aspekty života v pluralitní společnosti a výchovu ke zralému občanství.

Interkulturní – pochopení a porozumění odlišnostem jiných kultur a tolerantní postoje k nim.

Pro tyto kompetence by měly vytvářet podmínky všechny školní vzdělávací programy.

2.2.3. Metody a organizační formy multikulturní výchovy

V multikulturní výchově se nám nabízí řada metod a organizačních forem, jakými ji můžeme provádět.

Metody multikulturní výchovy

Společným jmenovatelem při aplikaci všech metod multikulturní výchovy by mělo být dodržování zásad pedagogického konstruktivismu, uplatňování interaktivní výuky a přístupu kooperace, kritického myšlení, zdvořilosti, efektivní komunikace, konstruktivní diskuze a spolupráce. Žák a student musí mít možnost aktivně si utvářet schopnosti, vědomosti, dovednosti, postoje.¹⁹

¹⁹ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

Nyní zde uvádíme nejčastější metody, které jsou v multikulturní výchově využívány:

- **Přednášky** – tato metoda je vhodná, pokud chceme získat určité informace, nevýhodou zpravidla bývá fakt, že je zde omezen interaktivní přístup. Z tohoto důvodu není vhodné, redukuje-li se multikulturní výchova pouze na přednášky.
- **Diskusní metody** – tato metoda je vhodná pro vyjádření postojů k danému tématu, případně jako reflexe předešlých aktivit, v neposlední řadě pak rozvíjí i umění naslouchat. Důležitým činitelem při diskuzi je moderátor, na kterého jsou kladeny poměrně vysoké nároky. Diskuze by měla také probíhat přiměřeně věku žáků či studentů.
- **Brainstorming** – tato metoda spočívá v rychlém zapisování nápadů k danému tématu v co nejkratším čase, v této fázi je třeba se vyhnout jakémukoliv kritickému hodnocení návrhů, to probíhá v druhé fázi, ve které dochází ke skupinové diskuzi a skupinovému řešení problémů. Cílem této metody je netradiční řešení daného problému. Metoda je vhodná do běžné vyučovací hodiny, která trvá 45 minut, jelikož je časově poměrně nenáročná. Brainstorming je též vhodný jako východisko pro další metody.
- **Výuka kritické metody** – v tomto případě se nejedná o specifickou metodu práce, ale spíše o kompetenci, která by se měla u žáků vytvořit pomocí multikulturní výchovy. Na její rozvoj existuje řada aktivit, jako příklad zde uvádíme kritickou analýzu textů, při které by měli umět studenti pečlivě číst texty; třídit jednotlivé informace; rozlišovat, co jsou fakta, názory a co interpretace atd. Na základě takto roztříděných fragmentů by si pak měli vytvořit kritický názor na celý text.
- **Problémová metoda** – jedná se o začleňování řešení problémů samotnými žáky nebo studenty jako prostředku jejich intelektuálního rozvoje. Často je součástí jiných metod.
- **Výuka s prvky tzv. zážitkové pedagogiky** – tato metoda je založena na osobní zkušenosti žáků a následující reflexi. Patří sem dramatizace, beseda, vyprávění či čtení příběhů lidí ze sociálně a kulturně odlišného prostředí atd.
- **Hraní role (inscenační metoda)** – metoda přispívající k hlubšímu poznávání mezilidských vztahů a konfliktů, žáci v ní zastávají různé sociální role v rozmanitých modelových sociálních situacích, pomocí těchto rolí dochází v ideálním případě k pochopení stanovisek a prožitků jiných lidí, které poté vedou k alternativním řešením problémů v konfliktních situacích.
- **Rozhovor** – metoda, při níž dochází pomocí otázek a odpovědí k řešení nějakého problému. Lze ji využít v různých situacích během vyučování (sdělování nových

poznatků, při upevňování dovedností, opakování probraného učiva). Rozvinutější formou rozhovoru je dialog.

- **Práce s textem** – výuková metoda, která je založena na zpracování informací. Osvojení těchto informací vede k zisku nových poznatků, případně jejich rozšíření či upevnění. Při této metodě je nejdůležitější, aby žák porozuměl danému textu (vymezil klíčové pojmy a postihl vztahy mezi nimi).
- **Exkurze** – jedná se o názorně-demonstrační metodu, která má vysokou poznávací aktivitu, kromě této kognitivní funkce má i vysokou funkci motivační a výchovnou. Při této metodě se žáci bezprostředně seznamují s realitou.
- **Metody využívající moderních technických prostředků** – televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, E-learning.

Organizační formy multikulturní výchovy

Opět se nám zde nabízí celá řada organizačních forem, tou nejklasičtější je běžná vyučovací hodina, pohybujeme-li se v časové dimenzi.

Jinými nejčastějšími formami výuky jsou pak skupinové vyučování a projektové vyučování.

Skupinové vyučování je formou výuky, kdy studenti nebo žáci pracují ve skupinách, což vyžaduje týmové úsilí, kooperaci, vzájemnou pomoc studentů a společné řešení problému, přičemž složení skupin lze vytvořit dle různých kritérií.

Projektové vyučování je vyučování, které je založeno na projektové metodě, která na rozdíl od jiných metod je systematičtější a má dlouhodobější charakter. Žáci společně vytváří projekt na jedno téma, který je později nějakým způsobem prezentován, získávají zde také zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Tento způsob vyučování je odvozen z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu. Učí se při této formě organizaci, práci s informacemi, třídění informací a zaujímání vlastního postoje k nim. Pedagog zde slouží jako konzultant a kontroluje průběh práce, kterou také zadává a určuje ji tedy jak po stránce formální, tak po stránce obsahové.

2.2.4. Obsah multikulturní výchovy

Stejně jako v jiných zemích se již i v České republice dostala multikulturní výchova do dokumentů státní vzdělávací politiky a z nich pak vstoupila do vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic.

Nejdůležitějším dokumentem české vzdělávací politiky je Bílá kniha (2001), což je Národní program rozvoje vzdělání v České republice. Jeho hlavními cíli jsou:²⁰

- **Multikulturní výchova** na základě poskytování informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.
- **Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě** znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního světa.

Nutno podotknout, že obsahem Bílé knihy je pouze jakýsi ideový záměr, k přesnějšímu vymezení obsahu multikulturní výchovy nám tedy pak slouží Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV, 2005). Tento dokument je celostátně závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů základních škol.

Multikulturní výchova je v RVP zařazena jako jedno z šesti následujících průřezových témat, která tvoří povinnou součást vzdělávání:²¹

- Osobnostní a sociální výchova;
- Výchova demokratického občana;
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
- **Multikulturní výchova;**
- Environmentální výchova;
- Mediální výchova.

Tematické okruhy průřezových témat se prolínají v jednotlivých vzdělávacích oblastech a umožňují tak jejich propojení, čímž přispívají ke komplexnosti vzdělávání.

²⁰ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání jak na 1. stupni, tak na 2. stupni.

Multikulturní výchova se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má pak především na tyto vzdělávací oblasti: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a příroda.

Tematickými okruhy průřezového tématu **Multikulturní výchovy** jsou:²²

- **Kulturní difference** – téma je zaměřené na jedinečnost každého člověka a jeho zvláštnosti, zabývá se poznáváním vlastní kultury, ale i respektováním jiných etnik a základními problémy sociokulturních rozdílů.
- **Lidské vztahy** – učí žáky především spolupracovat a udržovat tolerantní vztahy s lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženskou, zájmovou nebo generační příslušnost, učí základním morálním normám atd.
- **Etnický původ** – zaměřuje se na rovnocennost všech etnických skupin a kultur, podává o nich základní informace.
- **Multikulturalita** – zabývá se multikulturalitou současného světa a jejím předpokládaným vývojem v budoucnosti s důrazem na multikulturalitu jako prostředku vzájemného obohacování, též se zabývá důležitostmi jednotlivých jazyků.
- **Princip sociálního míru a solidarity** – klade důraz na odstranění předsudků a diskriminace vůči etnickým skupinám

Všechna tato témata by měla vycházet z aktuálního dění ve škole, či místě školy a pomoci jim na ně tedy nějakým způsobem reagovat.

Dne 24. 7. 2007 schválilo MŠMT Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP). Multikulturní výchova je zde opět jedním z šesti průřezových témat, která tvoří povinnou součást vzdělávání. Tato témata jsou shodná s tématy RVP ZV a navazují na ně. Multikulturní výchova se na gymnáziích neomezuje pouze na informace, které žáci získávají na s nimi úzce spojených oborech (Český jazyk a literatura, Dějepis, Geografie atd.), ale snaží se zasahovat i mimo ně (mezinárodní spolupráce s jinými školami atd.).

²² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

I RVP G má své tematické okruhy v rámci multikulturní výchovy, těmito okruhy jsou:²³

- Základní problémy sociokulturních rozdílů – zabývá se například sociokulturní rozrůzněností v regionu, situací v ČR ohledně imigrace, příčinami imigrace, zdroji mezinárodního napětí ohledně etnických, náboženských a jiných rozdílů, postoji občanů ČR k těmto problémům ve srovnání s Evropou atd.
- Psychosociální aspekty interkulturality – toto téma se zaměřuje na představy a názory, které zde vládnu o imigrantech, případně žadatelích o azyl či uprchlících; je zaměřeno také na příčiny strachu z cizinců; hledá příčiny předsudků vůči nim a snaží se najít řešení k jejich napravení atd.
- Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí – toto téma se zabývá otázkami především jazykovými, například: jak rozvíjet své jazykové kompetence a jejich využitím v jazykové a kulturní rozrůzněnosti v rámci ČR, případně Evropy; jak používat jazyk, aby byl zbaven rasistických a diskriminujících výrazů atd.

Při realizaci multikulturní výchovy je velký důraz kladen především na práci učitele, avšak problémem je, že pro tuto činnost nejsou náležitě připravováni a navíc se v oblasti multikulturní výchovy objevuje řada protichůdných názorů na to, jak ji vůbec vyučovat. Dalším problémem je, že nám RVP sice předpisuje, co by měl žák v oblasti multikulturní výchovy znát, ale vůbec se nezmiňuje o stavu **etnického vědomí** žáků, s kterým každý do výuky vstupuje.

Termín **etnické vědomí** je souhrnný termín používaný v interkulturní psychologii a znamená subjektivní obsah mysli jedince, jeho poznatky a zkušenosti, postoje, pocity, které se vztahují jednak k vlastnímu etniku, jehož je příslušníkem, jednak k jiným etnickým a rasovým skupinám.²⁴

Důležité, při realizaci multikulturní výchovy, tedy je, že žák již do výuky s určitým etnickým vědomím vstupuje a je třeba to respektovat a při výuce z něj vycházet. Učitel by měl při realizaci multikulturní výchovy vycházet z poznatků interkulturní psychologie, které, jak už bylo řečeno, termín etnické vědomí definují.

Dalším termínem, ze kterého musíme při realizaci multikulturní výchovy vycházet, jsou **etnické a národní stereotypy**, což jsou představy jedince jak o jeho vlastní etnické skupině, rasové skupině či národu, tak o jiných etnických a rasových skupinách, národech,

²³ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

²⁴ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

národnostních menšinách. Jejich základní charakteristikou je, že jsou obvykle zaujaté (pozitivně či negativně), zjednodušující, vztažené z jednotlivých zkušeností na celou skupinu a setrvačné (přenášejí se z generace na generaci a obtížně se mění).²⁵

Při realizaci multikulturní výchovy je třeba brát v potaz také předsudky, které žáci chovají k jiným rasám či národům. Opět bychom tento termín nejprve definovali: Předsudky jsou z psychologického hlediska zvláštní hodnotící postoje. Jejich specifickou vlastností je to, že jde o postoje předpojaté, tzn. neopírají se o objektivní znalosti osob či jevů, k nimž se vztahují, nýbrž jsou to subjektivní úsudky, většinou velmi emočně nasycené.²⁶

Předsudky si lidé většinou utvářejí z toho, co slyší od jiných lidí, často si pak tito lidé nejsou schopni připustit racionální argumenty, které tyto předsudky vyvracejí. Nejčastějším typem předsudků jsou předsudky vůči příslušníkům etnických a rasových skupin, kdy se utváří předsudky o celé skupině (např. Romové kradou).

Zaměříme – li se na předsudky pouze u dětí a mládeže, musíme konstatovat, že je dokázáno, že i tam existují. Rozhodujícím prostředím, které u dětí předsudky vytváří, je bezesporu prostředí, v němž vyrůstá. Je zjištěno, že:²⁷

1. děti si osvojují etnické (rasové) předsudky nejprve od svých rodičů a příbuzných,
2. děti se naučí rozpoznávat rozdíly mezi etnickými či rasovými skupinami již v předškolním věku.

Toto jen dokládá fakt, že ve chvíli, kdy děti zahajují povinnou školní docházku, již nějaké etnické stereotypy a předsudky mají ve svém hodnotovém systému zabudovány. Výzkumy bylo zjištěno, že se takto zažití stereotypy jen velmi těžko odstraňují a dokládají tak jen malé působení multikulturní výchovy.

Jak již jsme se zmínili, při realizaci multikulturní výchovy jsou vysoké nároky kladeny především na samotné učitele. Co by tedy měli zvládat? Především by měli mít jasno v základních pojmech a měli by mít povědomí o tom, odkud čerpat informace k multikulturní výchově.

²⁵ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

²⁶ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

²⁷ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

Náročnost těchto úkolů je pak způsobována ve dvou rovinách:²⁸

1. Učitele si mají osvojit teoretické koncepce z některých vědeckých disciplín zabývajících se etnickými a rasovými problémy to zejména z etnologie, psychologie a sociologie. S tím souvisí osvojení některých důležitých pojmů z multikulturní výchovy, které nejsou nikterak jednoduché, neboť se k nim váží určité kompetence a výzkumná zjištění, jež jsou někdy i kontradiktorní a nevedou k jednoznačným řešením.
2. Učitelé mají být vybaveni didaktickými dovednostmi speciálně pro multikulturní výchovu. To znamená, že musí umět používat takové didaktické postupy a prostředky, jež jim umožňují:
 - jednak objasňovat českým žákům a studentům, jak se chovat ke spolužákům i dospělým příslušníkům z jiných etnik, národů a ras, jak s nimi komunikovat, aby přitom byly respektovány jejich kulturní zvláštnosti apod.,
 - jednak vycházet dobře s žáky a studenty jiného než českého etnika, které mají ve svých třídách, umět jednat i s jejich rodiči, např. s imigranty nebo příslušníky domácích etnických menšin.

Tato předpokládaná vybavenost učitele se označuje souhrnným názvem jako interkulturní kompetence, což je způsobilost jedince začleňovat ve vlastním jednání a komunikaci respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik, ras.²⁹

Problémem je, že tato kompetence není příliš rozpracována v programech přípravy učitelů a příprava je tedy nedostatečná, což je hlavní příčinou, že učitelé do své výuky multikulturní výchovu nezařazují.

2.2.5. Multikulturní výchova v zahraničí

Přestože se Češi setkávali s multikulturalitou již v historii, jsou jejich zkušenosti s tímto jevem poměrně malé. V zemích západní Evropy, USA či Kanadě je situace ovšem jiná a pro zajímavost zde tedy uvádíme některé modely multikulturní výchovy praktikované v jiných zemích.

²⁸ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

²⁹ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

Švédsko

Ve Švédsku žije podle oficiálních údajů z 8,9 milionů obyvatel 1,4 milionů osob cizího původu, tzn. asi 15% populace, což se promítá i ve školách. Vznikly zde určité legislativní úpravy pro multikulturní výchovu. V roce 1975 byl uveden v platnost Zákon o imigrantech a menšinách a na základě tohoto dokumentu byla uzákoněna výuka mateřského jazyka pro děti imigrantů a výuka švédštiny jako cizího jazyka. Účelem tohoto modelu je, aby se děti z různých etnických skupin staly bilingviními, právě prostřednictvím výuky mateřského jazyka.

Celkově je „švédský model“ multikulturní výchovy považován za vynikající příklad pro jiné země.³⁰

Příprava učitelů pro multikulturní výchovu je však i ve Švédsku komplikovaná, chybí zde stále kvalifikovaní učitelé pro méně početné etnické skupiny. Již od počátku 70. let 20. stol. jsou učitelé připravováni pro vyučování švédštiny jako „druhého jazyka“. Na fakultách jsou k tomuto účelu zavedeny speciální programy pro budoucí učitele.

Přestože se švédský systém multikulturní výchovy považuje za velmi vyspělý, je nutno podotknout, že i zde je rozdíl mezi teorií a praxí a ne vždy v praxi dosahují takových výsledků, jaké by si ve Švédsku přáli.

Norsko

Z hlediska Norského systému je inspirující především to, jak je zajištěna školní edukace pro Laponce, s respektováním jejich jazykové a kulturní identity, přestože Laponci zde tvoří pouze necelé 3% obyvatelstva. V Norsku je také ustaven od roku 1976 Laponský výbor pro vzdělávání, který zastupuje zájmy laponského etnika ve školství, o něco později zde také byla zahájena vysokoškolská příprava učitelů pro laponské školy. Jedním z hlavních cílů tohoto snažení je, aby laponští žáci byli bilingviní a tím jim bylo umožňováno, aby se cítili doma ve dvou kulturách. Kulturní identita Laponců je podporována nejen ve školství, ale i prostřednictvím laponského tisku, muzeí, rozhlasového vysílání atd.

Od roku 1998 platí v Norsku Zákon č. 61 o primárních a sekundárních školách, který se týká etnických minorit a ukládá, že již od 3 žáků jiného etnika musí být v obcích

³⁰ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

zajišťována výuka v jejich mateřském jazyce. V novém školském zákoně je také zdůrazněn princip multikulturní výchovy.

Norský přístup ke vzdělávání Laponců by mohl být inspirativní i pro jiné země, včetně vzdělávání Romů v České republice.

Finsko

Ve Finsku je praxe multikulturní výchovy zajímavá především tím, že zde existuje koexistence dvou zcela odlišných populací, které zde žijí v souladu (je zde početná švédská menšina). Švédština je zde druhým úředním jazykem, což je pozoruhodné především tím, že švédština a finština jsou zcela odlišné jazyky patřící do rozdílných jazykových rodin, z čehož vyplývá i naprostá odlišnost jazykových systémů. Švédština je zde tedy v rovnoprávnosti s finštinou a tak je vyučována i ve škole, což je ustanoveno v Zákoně o jazyce z roku 1922 včetně organizačního řešení tohoto bilingvismu. Finsko je tedy oficiálně považováno za bilingviní zemi s dvěma „národními“ jazyky.

Ve Finsku je také zavedena tzv. Internacionální výchova, a jelikož se jedná o mezipředmětové téma, je uplatňována ve všech předmětech zavedených učebními plány. Pro vzdělávání budoucích pedagogů byly ve Finsku vytvořeny speciální programy pro přípravu učitelů specializovaných na multikulturní (internacionální) výchovu.

Nizozemsko

Nizozemsko je zemí na obyvatelstvo poměrně pestrá, což je historicky dané (bývalé kolonie v Asii a jižní Americe), tudíž má velké zkušenosti s realizací multikulturní výchovy. Ve spojitosti s pestrostí obyvatelstva se zde samozřejmě vyskytují četné problémy ve školním vzdělávání, které zde mají především žáci jiných etnik, což zapříčiňují především rozdílné přístupy ke vzdělání a k integraci v nizozemské společnosti. K tomuto účelu zde byla roku 1981 zahájena opatření k vyrovnávání neúspěšnosti u dětí imigrantů.

Žákům jiných etnik jsou poskytovány hodiny výuky holandštiny a také hodiny jazyka a kultury jejich původní vlasti v rozsahu 2,5 hodiny týdně. Navíc zde bylo přijato opatření, které má umožnit vzdělání sociálně či etnický znevýhodněným žákům. Jedná se o zvláštní finanční dotace. Zároveň je posilována příprava učitelů holandštiny jako druhého jazyka pro žáky z rodin imigrantů. Přes všechna tato opatření zde však existují značné problémy se vzděláváním etnických minorit, jelikož některé minority (např. Maročané) vzdělávání svých dětí nedoceňují.

Švýcarsko

Švýcarsko se vyznačuje velice pestrou kulturní mozaikou populace. Etnickou strukturu švýcarské populace tvoří čtyři „státní“ etnika: Germanošvýcaři (mluvící německy), Frankošvýcaři (mluvící francouzsky), Italošvýcaři (mluvící italsky), Rétorománi (mluvící rétorománským jazykem, který je na základě latiny). Cizinci v této zemi tvoří 20,3% populace. Čtyři výše zmíněné „národní jazyky“ jsou podle ústavy rovnoprávné, tzn. mají své školy, média atd. Švýcaři jsou většinou bilingvní.

Největší problémy se vzděláním jsou v této zemi samozřejmě s cizinci, kteří mají v některých školách převahu. Ve Švýcarsku mají všechny děti, bez ohledu na jazykovou a kulturní příslušnost, zaručeno rovnoprávné školní vzdělávání, při respektování svébytností a způsobu života.³¹

Multikulturní výchova (oficiálně nazývána „interkulturní pedagogika“) je zde prováděna již od mateřské školy s ohledem na předpoklady a možnosti dětí, přičemž je respektována jejich kultura a způsob života. V tom samém trendu se pokračuje i na primárních školách. Žáci jiných etnik dostávají hodiny výuky jednak pro svůj mateřský jazyk, jednak dodatečné hodiny němčiny. Důraz se zde klade i na spolupráci s rodiči. Další zajímavostí je i projekt „Kvalita v multikulturních školách“ v němž se věnuje pozornost sledování kvality realizace multikulturní výchovy ve školách.

Ohledně přípravy a dalšího vzdělávání učitelů je jasné, že je ve Švýcarsku pochopitelně potřeba kvalifikovaných učitelů a jiných pedagogických pracovníků pro jiná etnika. Pro tyto účely je ve Švýcarsku zřízena speciální instituce, která toto vzdělání realizuje.

I přes tyto snahy ve Švýcarsku přibývá dokladů o vzrůstajících projevech xenofobie, nepřátelství vůči emigrantům a rasismu. Tyto doklady zde shromažďuje Federální komise proti rasismu. Jak je tedy patrné, situace je ve Švýcarsku i nadále složitá.

USA

USA by ve výčtu zemí, které mají rozpracovaný systém multikulturní výchovy, rozhodně nemělo chybět a to také z důvodu, že zde samotný termín „multikulturní výchova“ vznikl. USA má složitou etnickou strukturu (bílí Američané, Hispanoameričané, černí Američané, Asiaté, původní obyvatelé, jiné rasy), což zapříčiňuje mnohé problémy.

³¹ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

Jednou z oblastí, kde se projevují rasové rozdíly je i vzdělávání. Podle výzkumů dosahují nejlepších výsledků ve vzdělávání američtí žáci a studenti asijských etnických skupin, nejhorších výsledků pak dosahují Hispanoameričané, černoši a Indiáni. Za těmito účely byly zavedeny četné projekty tzv. kompenzačního vzdělávání, které mají vyrovnávat rasové a sociální rozdíly ve školách.

K multikulturní výchově v USA byla vytvořena řada metodik. Jednou z nich je i Multikulturní vyučování. Tato metodika je určena učitelům primárních a sekundárních škol a seznamuje je s činnostmi, jež mohou s žáky provádět za účelem multikulturní výchovy, která se zde prolíná všemi předměty. Daná metodika obsahuje i „návod“, jak pojmenovávat příslušníky jednotlivých ras.

V USA je také zabezpečena profesní příprava učitelů pro multikulturní výchovu v rámci přípravy nových učitelů, ale zabezpečuje i další vzdělávání pro již pracující učitele. Toto vzdělání zajišťuje Národní rada pro akreditaci vzdělávání učitelů. Podle této rady musí být na všech vysokých školách, které vzdělávají budoucí pedagogy, kurs multikulturní výchovy, zaměřen na to, aby si budoucí učitelé osvojili „multikulturní kompetenci“. I příprava učitelů však naráží na určité problémy, které se týkají především nedostatku učitelů z řad etnických minorit (Hispanoameričané, Afroameričané).

Stejně jako v jiných zemích, tak i v USA neodpovídá, přes velké množství programů a příruček, teorie praxi.

2.3. Vzdělávání dětí cizinců

Problematika vzdělávání cizinců je jevem, který se v České republice začal objevovat od roku 1989. Podíl cizinců v obyvatelstvu ČR je poměrně nízký, činí necelá 2%, avšak je nutné podotknout, že má stále vzrůstající trend.

Oproti jiným zemím je interkulturní kontakt českých žáků a studentů se spolužáky – cizinci poměrně malý, což vyplývá i z údajů o podílech cizinců v českých školách:

- Mateřské školy – podíl cizinců v nich činí asi 1,1%, nejčastěji jde o Vietnamce, Ukrajince, Slováky a Rusy.
- Základní školy – 1,3% cizinců, nejčastější zastoupení v této skupině mají Vietnamci, Ukrajinci, Slováci a Rusové.
- Střední školy – zde jsou studenti zastoupeni jen zřídka, tvoří zde 0,7% žáků, opět zde vévodí Vietnamci.
- Vysoké školy – podíl cizinců se zde zvyšuje a můžeme mluvit o 6,5%, nejčastější zastoupení zde mají Slováci, kteří tvoří zhruba dvě třetiny z celkového počtu cizinců, dalšími pak jsou Ukrajinci, Rusové, Vietnamci, Britové, Norové a Izraelci.

V České republice mají cizinci v oblasti vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky.

Základním dokumentem je Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb. Tento zákon pak vzdělávání cizinců vymezuje takto:

- Osoby, které nejsou státními občany České republiky a pobývají oprávněně na jejím území, mají přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání za stejných podmínek jako státní občané České republiky.
- Tyto osoby, které se stávají žáky a studenty příslušné školy, musí prokázat oprávněnost svého pobytu řediteli školy.
- Osoby se státní příslušností členského státu Evropské unie mají stejný přístup ke vzdělávání a školským službám jako státní občané České republiky.
- Pro žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie a kteří plní povinnou školní docházku, zajistí krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy:
 1. Bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,

2. Podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.
- Krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou uskutečňovat vzdělávání podle právě uvedeného bodu (1). (zkrácené)

Podle tohoto zákona můžeme soudit, že vzdělávání cizinců v českých školách je zajištěno poměrně dobře, avšak realizace těchto předpisů není dosud dokonalá a to zejména části o přípravě pedagogických pracovníků pro vzdělávání cizinců.

O zkušenostech učitelů s žáky-cizinci existuje doposud málo poznatků, z dosavadních zjištění však můžeme mluvit o problémech dvojího typu. Tím prvním je komunikace s žáky, která se stává obtížnou ve chvíli, kdy žák nevládne českým jazykem, druhé problémy jsou čistě prakticky-pedagogického rázu (problém hodnocení, problém se zařazením do ročníku atd.).

Nyní bychom se zde rádi zabývali právě praktickými pedagogickými problémy, které se týkající řešení organizačních a didaktických záležitostí u konkrétního dítěte. Užitečná doporučení poskytl Petr Vodsloň:³²

- Vyžádání potřebných dokladů – oprávněnosti k pobytu v ČR rodičů a k vzdělávání žáka-cizince v české škole, vysvědčení nebo jiný doklad o dosavadním školním vzdělání.
- Seznámení rodičů s pravidly školní docházky
- Zařazení žáka do ročníku – v podstatě nejdůležitější pedagogický akt, od něž se odvíjí řada faktorů, které ovlivňují úspěšnost žáka v dané škole. Většinou se doporučuje zařadit žáka o rok níže, ale mělo by se přihlížet i na žákův dosavadní prospěch, jazykovou vybavenost atd.
- Zařazení žáka do třídy – opět důležitý akt, především z hlediska klimatu třídy, do které má být žák zařazen.
- Začlenění žáka mezi české žáky – pro úspěšnou adaptaci je vhodné české žáky vhodně motivovat. Pomoci může také poskytnout mu jakéhosi „patrona“ v podobě žáka v dané třídě, který mu bude se začleněním pomáhat.
- Začlenění žáka-cizince do mimoškolní činnosti – tito žáci mívají problémy s využitím volného času, proto je vhodné zapojit tyto děti do mimoškolních aktivit třídy.
- Komunikace učitele s žákem-cizincem – toto je velký problém, pokud žák neovládá češtinu, kdy vládne pouze neverbální forma komunikace. Dobré je používat

³² PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

zprostředkující jazyk, pokud je to možné. Dalším negativem je, že žák se učí jazyk pouze spontánně od dětí ve škole. K řešení tohoto problému by mohli pomoci systematické kurzy češtiny pořádané školou, na které ale v současné době nejsou prostředky.

- Klasifikace žáků-cizinců – hodnocení cizinců je dalším závažným problémem. MŠMT sice vydalo úlevu pro tyto žáky, kdy nejsou známkováni v předmětu český jazyk a literatura za první pololetí jejich docházky v ČR, ale problémy vzhledem k jazykové bariéře mohou nastat i v jiných předmětech. Jedním z řešení může být například slovní hodnocení, což umožňuje školský zákon.

Vedle těchto předešlých bodů by se neměla opomenout ani spolupráce školy s rodiči-cizinci, která může řadu faktorů ovlivnit.

2.4. Problémy při realizaci multikulturní výchovy a jejich příčiny

V této kapitole teoretické části bychom se rádi zabývali problémy při realizaci multikulturní výchovy, především pak jejich příčinami, které bychom zde shrnuli do několika bodů:³³

- Multikulturní výchova je relativně nový pedagogický pojem.
- Multikulturní výchova vychází z mnoha oborových teoretických i výzkumných vědeckých poznatků.
- Tendence k zúžení obsahu české multikulturní výchovy na etnické (národnostní) menšiny a v rámci toho na romskou problematiku, přestože obsah multikulturní výchovy je mnohem širší. V současné době se v České republice počet národnostních menšin stále rozrůstá, tudíž pro budoucnost je třeba širšího zaměření, než je romská problematika.
- Úroveň multikulturní výchovy na školách se odvíjí od úrovně učitelské připravenosti v oblasti multikulturní výchovy, a to jak u současných učitelů, tak studentů připravujících se na toto povolání.
- Působení stereotypů a předsudků, které brání pedagogické, žákovské, studentské i laické veřejnosti přijímat multikulturní výchovu, resp. multikulturalitu jako běžnou součást života. Právě přirozenost a spontánnost by mohly být jedním z východisek mnoha problémů týkajících se multikulturní výchovy.

Příčiny, které nutí člověka brát multikulturní výchovu jako poněkud „choulostivou záležitost“, mají psychologický základ. Již od raného dětství si svůj postoj k jiným rasám či národům formujeme podle svých rodičů, starších sourozenců a vrstevníků, což nás znatelně ovlivňuje po celý život a jen velmi těžko se odstraňuje nebo mění. Mnoho odborníků považuje tyto postoje a stereotypy jako jeden z největších problémů při realizaci multikulturní výchovy. Výstižně se k tomuto vyjadřuje Matějček, který uvádí následující:

„Utváření postojů k lidem v našem okolí a tedy i k odlišnostem a zvláštnostem druhých lidí probíhá v hloubi naší osobnosti, tj. na úrovni neuvědomělé (nebo jen málo uvědomělé). Navíc probíhá v tak časně vývojové době, kdy ještě ani nejsme schopni racionální úvahy, a kdy přejímáme postoje lidí ve svém nejbližším sociálním okruhu mechanismem bezprostřední nápodoby a bezprostřední identifikace. Tam, kde chceme něco v takto hluboce zakořeněných postojích měnit, veškeré racionální přístupy a postupy, logická argumentace, školní výuka v klasickém slova smyslu, výklady, přednášky a podobné věci jsou moc slabými vzdělávacími

³³ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

prostředky. Jsou málo produktivní investicí. Přicházejí zpravidla až tehdy, tj. až tak pozdě, kdy naše inteligence už pracuje ve prospěch toho, co bylo zformováno mnohem dříve, a to bez její účasti. Proto tak chudé výsledky a tolik zklamanych nadějí.“³⁴

Na závěr bychom ještě rádi dodali, že takovéto problémy se netýkají pouze České republiky, ale potýká se s nimi celá řada vyspělých zemí a právě uvědomění si příčin je sice jen malým krokem, ale jistě správným směrem.

³⁴ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.

2.5. Mezinárodní projekty a koncepce multikulturní výchovy

Rada Evropy

Tato instituce, jejímž členem je i mezi 40 státy Česká republika, se již několik desetiletí zabývá multikulturní výchovou. Výsledkem této aktivity je především rozsáhlá produkce řady doporučení a koncepčních materiálů, které se týkají realizace interkulturní výchovy v evropských školách. Nejznámější publikací v této oblasti se stala kniha „*Teaching about Europe*“ (M. Shennan, 1991).

Koncepce Rady Evropy pro interkulturní výchovu ve školách si jako hlavní cíl určuje, aby interkulturní výchova byla vyučována ve všech školách, pro všechny žáky a aby byla obsáhlá ve všech předmětech.

Zaměříme – li se na konkrétní projekty Rady Evropy, můžeme jmenovat například projekt, který vznikl v 80. letech a byl zaměřený na interkulturní výchovu na školách ve Švýcarsku, kde se začaly objevovat negativní postoje vůči imigrantům, jejichž děti v některých oblastech ve školách tvoří přes 50% celkového počtu žáků, tento projekt představuje publikace *Interculturalism: from the idea to teaching practice and from practice to theory* (1987).

OCED

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, která sdružuje 30 evropských a dalších zemí mezi nimi i Českou republiku, se zaměřuje především na problémy týkající se ekonomických záležitostí, avšak plně si uvědomuje, že s těmito problémy souvisejí i záležitosti vzdělávání a právě vzdělávání je mimo jiné ovlivňováno kulturními faktory, z tohoto důvodu se OCED zaměřuje i na problematiku multikulturní výchovy. S multikulturní výchovou jsou spojeny následující realizace v zemích OCED:³⁵

- Kulturní homogenizace skupin – shromažďování žáků stejné kulturní příslušnosti pro edukační účely do homogenních skupin, což nastává především v případech, kdy se u etnických minorit objevují značná jazyková omezení, která zabraňují začleňovat tyto žáky do běžných tříd.
- Eliminace negativních prvků v kurikulech – odstranění negativních stereotypů o jiných kulturách a etnických skupinách z výukových materiálů.

³⁵ PRŮCHA, P. *Multikulturní výchova*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

- Zařazování kulturně relevantních obsahů ve vzdělávacích programech – úpravy vzdělávacích programů tak, že jsou v nich zmínky o různých kulturách, etnikách apod.
- Uznání minoritního jazyka – minoritní jazyk se stává tak vyučovacím jazykem pro děti příslušné minoritní skupiny a zároveň vyučovacím předmětem pro žáky majoritní populace.
- Proškolení pedagogických pracovníků – pořádání výcvikových seminářů a jiných forem vzdělávání, jejichž cílem je snaha o citlivější přístup k problémům etnických minorit ze strany učitelů a školských manažerů.
- Zajišťování pedagogických pracovníků z téže kulturní skupiny.
- Poskytování multikulturních informací pro jiné než minoritní skupiny – účelem této realizace je pěstovat v obyvatelstvu pozitivní postoje ke kulturním diferencím.

Evropská unie

Evropská unie pracuje na problematice multikulturní výchovy velmi intenzivně a na svém kontě má již řadu projektů a programů pro realizaci multikulturní výchovy. Jedním z projektů je i *Rozvíjení interkulturního názoru* (1997), což je projekt obsahující návody a cvičení k tomu, aby různé společenské organizace mohly uskutečňovat akce zaměřené proti rasismu. Zajímavým dokumentem EU je *Intercultural Education in the European Union: Local, Regional and Interregional Activities* (1999). Jedná se o dokument, který popisuje jednotlivé případy „dobré praxe“ v lokální a regionální politice interkulturní výchovy. Tento dokument přináší některé inovativní a netradiční postupy zaměřené na vyučování jazyků v multikulturní společnosti, potírání rasismu a xenofobie, podporování interkulturního přístupu ve školním vyučování aj.

Z dosud realizovaných případů „dobré praxe“ interkulturního vzdělávání v zemích EU byly vyvozeny tyto hlavní závěry:³⁶

- Dosavadní aktivity a iniciativy mají charakter spíše krátkodobých projektů než dlouhodobých strategií.
- Mnoho projektů multikulturní výchovy zůstává na teoretické úrovni. V praxi jde spíše o řešení okamžitých problémů.
- Pokud jde o obsah projektů interkulturní výchovy, tyto projekty zdůrazňují začlenění hodnot (jako je tolerance a vzájemné porozumění) do školního kurikula.

³⁶ PRŮCHA, P. *Multikulturní výchova*. 1.vyd. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

2.5.1. Projekt Evropské asociace učitelů: „My a ti druzí“

Projekt *My a ti druzí: Setkávání kultur v Evropě* (1993) je metodickým materiálem, který má složit učitelům k tomu, aby efektivně představovali ve svých třídách kultury jednotlivých evropských národů. Tento materiál zahrnuje určité metodické postupy, které mohou být využity přímo ve vyučování, případně mohou být zabudovány v učebnicích.

Tento program přináší také didaktické zásady vycházející ze současné situace, které je nutno dodržovat při multikulturní výuce na školách:³⁷

- Objasňovat žákům, že lidé uvažují rozdílně o mnoha věcech v důsledku kulturní diferenciaci.
- Umožnit žákům, aby tyto kulturní difference mohli sami zkoumat a vcítovat se do nich.
- Poskytnout žákům příležitost, aby viděli, jak na jejich kulturu nahlíží příslušníci jiných kultur.
- Učit je, jak rozpoznávat své předsudky a jak si osvojovat objektivní názory o jiných kulturách.
- V multikulturním vyučování je nejefektivnější využívat primární zdroje, tj. vzaté přímo ze zemí příslušné kultury.

Materiál *My a ti druzí* obsahuje metodicky rozpracované výukové informace o čtyřech zemích: Rakousko, Švýcarsko, Belgie a Nizozemsko. Tyto čtyři země jsou zde představeny řadou svých rysů: politický systém; lidská práva včetně práv minorit; architektura, ekonomika; historie, jazyk; trávení volného času.

Jedním z důležitých metodických pokynů pro učitele je v tomto projektu potřeba žákům vždy vysvětlovat shody a rozdílnosti mezi zeměmi.

Tento projekt je určen především k tomu, aby umožňoval učitelům kompenzovat nedostatky informací o daných zemích v učebnicích. Je nutné však zároveň podotknout, že nejnovější učebnice zeměpisu a dějepisu v České republice již, díky své informační pestrosti a dobré vizualizaci, vytvářejí velmi dobré podklady pro multikulturní výchovu ve školách.

³⁷ PRŮCHA, P. *Multikulturní výchova*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

2.6. Evropské vzdělávací programy realizované v ČR (podporované MŠMT)

V této sekci uvádíme ucelený přehled všech evropských vzdělávacích programů, které jsou v současnosti realizované v ČR a jsou podporovány MŠMT. Je také nutné zmínit, že kromě těchto programů najdeme v ČR celou řadu dalších programů, které jsou zaměřeny na evropské vzdělávání, ale týkají se pouze soukromých společností. Některé z nich uvádíme na konci kapitoly.

Evropské vzdělávací programy realizované v ČR:

Program celoživotního vzdělání:

- Comenius: program týkající se vzdělávání v mateřských, základních a středních školách, jehož cílem je podpora evropské dimenze, výuka jazyků a mezikulturní výchova ve školách.
- Erasmus: největší existující program v ČR, který je zaměřen na vysokoškolské vzdělávání.
- Leonardo da Vinci: program zaměřený na odborné vzdělávání a přípravu, jehož hlavním cílem je zvyšování kvality odborného vzdělávání.
- Grundtvig: tento program se zaměřuje především na vzdělávání dospělých.
- Transversální/průřezový/program: program se zaměřením na jazykové vzdělání, využití ICT a na výměnu zkušeností.
- Jean Monnet: týká se rozvoje evropských studií v rámci vzdělávacích institucí.

Mládež v akci: tento program je určen mladým lidem ve věku 13 – 30 let, nabízí výměny mládeže, dobrovolnou službu, podporu místní komunity, zapojení do demokratických projektů, školení a semináře pro pracovníky s mládeží, spolupráci s ostatními partnerskými zeměmi EU.

Tempus: program zahrnující společné evropské projekty, strukturální a doplňkové aktivity a individuální granty.

Erasmus Mundus: jedná se o program, který se zaměřuje na podporu spolupráce se třetími zeměmi a na mobility v oblasti vysokoškolského vzdělávání.

eLearning: program podporující efektivní zapojení informačních a komunikačních technologií do systému vzdělávání a odborné přípravy v Evropě.

Jazyková cena Label: podporuje nové a výjimečné aktivity v oblasti jazykového vzdělávání.

Program spolupráce EU – třetí země: program zahrnující všechny programy podporující spolupráci v oblasti vzdělávání mezi zeměmi EU a ostatními zeměmi.

Program spolupráce EHP/Norsko: jedná se o program, který je založen třemi nečlenskými zeměmi EU – Islandem, Knížectvím Lichtenštejnsko a Norským královstvím. Program podporuje individuální mobility, spolupráci v oblasti vzdělávání a rozvoj institucí.³⁸

Jak již jsme se na začátku zmínili, tyto vzdělávací programy podporované EU a MŠMT tvoří jen zlomek nabídky mobilit, které lze v ČR využít. Dalším programem, který je podporován Evropskou unií je například CEEPUS, což je univerzitní program, který je zaměřen na regionální spolupráci v rámci sítí univerzit. V Čechách je již delší dobu také zabydlena Německá akademická výměnná služba, která nabízí stipendia pro studijní pobyty v Německu.

V neposlední řadě bychom rádi zmínili organizaci, která studijní programy také nabízí - AFS Interculturals Programs. Jedná se o mezinárodní organizaci se sídly ve více jak 50 zemích světa, která umožňuje vytvářením příležitostí pro mladé lidi všech kontinentů překonávat jazykové a kulturní bariéry, zároveň je také jednou z největších dobrovolnických společností současnosti.

V následujících podkapitolách bychom rádi blíže specifikovali programy Comenius a Erasmus, jelikož se jedná o nejvíce rozšířené programy tohoto druhu v rámci ČR.

³⁸ <http://www.msmtv.cz>

2.6.1. Comenius

Jedná se o program zavedený v rámci EU, který je zaměřen na vzdělávání v rámci mateřských, základních a středních škol. Mezi jeho hlavní cíle patří především rozvíjení porozumění mezi žáky různých evropských zemí, získávání zkušeností a osvojování dovedností, především pak jazykových, které jsou nezbytné pro osobní rozvoj a budoucí život těchto mladých lidí a v neposlední řadě také pro aktivní účast v evropských záležitostech.

Tento program je tedy určen především žákům a studentům ve školním vzdělávání, jak již bylo řečeno, školám zařazeným v Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, učitelům a dalším pracovníkům v těchto školách, dále pak asociacím, nevládním a neziskovým organizacím zapojeným do školního vzdělávání, ale i například vysokým školám, které zajišťují vzdělávání učitelů či budoucích učitelů atd.

Typy aktivit, které tento program zahrnuje, jsou především individuální mobility; podpora spolupráce mezi školami, případně organizacemi odpovědnými za podobu školního vzdělávání; dále sem patří centralizované multilaterální projekty, které jsou zaměřené například na tvorbu nových výukových metod a materiálů; v neposlední řadě pak centralizované tematické sítě zaměřené například na rozvoj v určité tematické oblasti, ve které působí.

Program probíhá v rámci států EU včetně kandidátských zemí (Turecko) a již výše zmíněných států EHP.

2.6.2. Erasmus

Jedná se o program určený pro vysoké školy, který v ČR existuje úspěšně již 10let a v rámci Evropy 20let, o jeho úspěšnosti vypovídá i číslo 1,5milionu studentů po celé Evropě. Program je určen především studentům a to od druhého ročníku VŠ, ale i pedagogům, zaměstnancům vysokoškolských institucí, školitelům z podniků.

Mezi hlavní aktivity, které tento program nabízí, patří především mobility studentů (studijní pobyty, pracovní stáže) a učitelů (výukové pobyty, školení), ale i intenzivní jazykové kurzy EILC (kurzy týkající se výuky méně používaných evropských jazyků, které probíhají před zahájením studentské mobility), další aktivity jsou pak shodné s programem Comenius (multilaterální projekty, tematické sítě).

Program probíhá v rámci zemí EU, kandidátských zemí (Turecko) a zemí EHP.

Jak již z této a předchozí podkapitoly vyplývá, přínos takovýchto studijních programů je pro multikulturní výchovu velmi významný, jelikož studenti se za samotného pobytu mají možnost setkávat nejen s národností dané země, ve které působí, ale i s národnostmi zemí dalších, které v hostitelské zemi také působí za účelem studia. Student má tak možnost poznat řadu jiných národností, jejich kulturu, zvyky, jazyk atd., což je pro multikulturní výchovu nesmírně přínosné, student se pak díky těmto zkušenostem oprostí od rasistických nebo xenofobních postojů.

Multikulturní výchova je jedním z nejvýraznějších rysů těchto studijních programů, ať už je zamýšlena primárně či sekundárně.

3. Praktická část

3.1. Cíle výzkumu a hypotézy

Hlavním úkolem naší diplomové práce bylo provést dotazníkovým šetřením mezi studenty gymnázií a pedagogických fakult výzkum, který se týkal zahraničních mobilit a jehož cílem bylo zjistit, zda jsou studenti na mobility připraveni, jaký je zájem a informovanost ohledně možností zahraničních mobilit a jaké jsou zkušenosti studentů se zahraničními mobilitami. Dílčí témata cílů rozebíráme níže. Následovalo porovnání výsledků dotazníkového šetření u středoškolských a vysokoškolských studentů. Z konečných výsledků byla poté vyvozena doporučení pro zkvalitnění multikulturní výchovy na školách.

Cílem výzkumu bylo zjistit:

1. Připravenost studentů na mobility v těchto oblastech:
 - Přehled studentů o zahraničních studijních programech
 - Jazyková připravenost
 - Možnosti spolufinancování ze strany rodiny
2. Zájem studentů o zahraniční mobility:
 - Vnitřní motivace studentů (cíle a očekávání studentů)
 - Vnější motivace (vliv lidí kolem – rodiče, kamarádi, učitelé)
3. Zkušenosti studentů se zahraničními mobilitami a jejich přínos pro studenty:
 - Multikulturní výchova (jazykové dovednosti, znalosti o zemích, poznání jiných kultur, postoje a tolerance k jiným etnikům, znalosti o EU).
 - Osobnostní výchova (samostatnost, získání zkušeností pro budoucí život).
 - Organizace mobility (úroveň výuky na cizích školách).

Náš výzkum se opíral o následující hypotézy:

Hypotéza č. 1

Studenti, kteří aktivně ovládají jazyk, budou mít větší zájem o zahraniční mobility než studenti, kteří jazyk aktivně neovládají.

Hypotéza č. 2

Studenti z rodin s vyšším sociokulturním statusem budou mít větší zájem o zahraniční mobility než studenti z rodiny s nižším sociokulturním statusem.

Hypotéza č. 3

Účast studentů na mobilitě byla více ovlivněna vrstevníky než rodiči a učiteli.

Hypotéza č. 4

Studenti, kteří se mobilit zúčastnili, mají vyšší aspirace než studenti, kteří se mobilit nezúčastnili.

Hypotéza č. 5

Studenti gymnázií se účastní zahraničních mobilit méně než studenti vysokých škol.

3.2. Předvýzkum

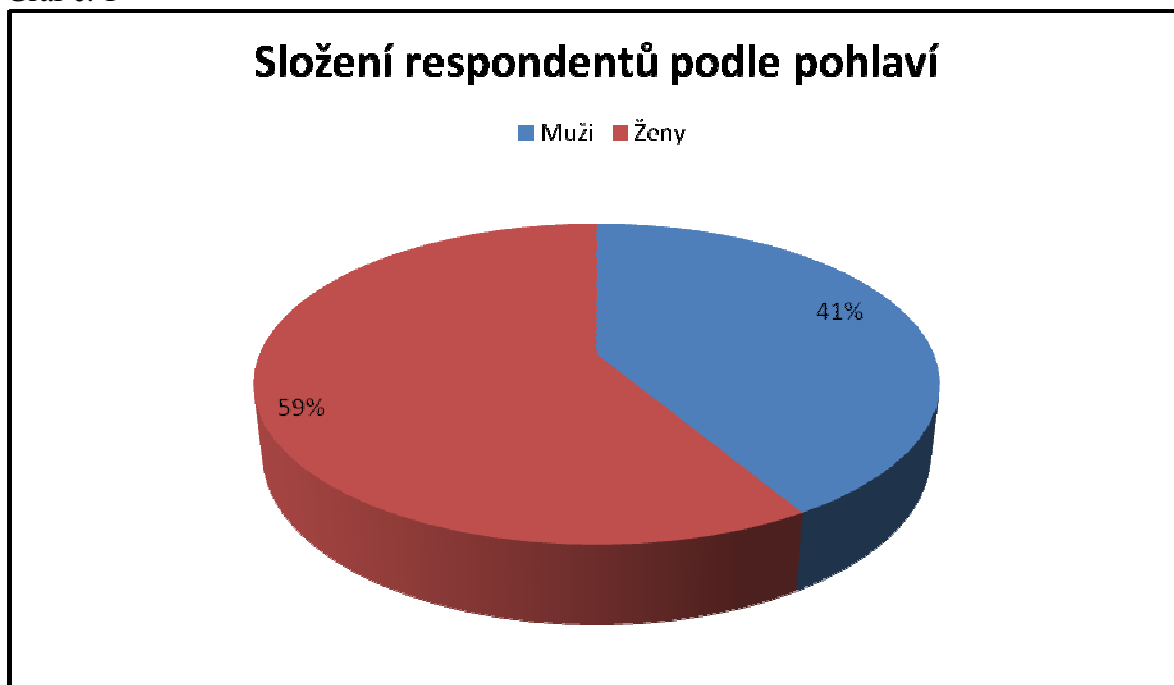
Součástí našeho výzkumu byl i předvýzkum, ve kterém byla malému vzorku žáků (11) rozdána první verze dotazníků s žádostí, aby daný dotazník vyplnili dle pokynů a zároveň jednotlivé otázky opatřili kritickými poznámkami například v případě neporozumění otázce. Po vyhodnocení těchto poznámek vznikla tedy finální verze dotazníků, která pak byla předložena respondentům, kteří se výzkumu účastnili.

Výsledkem předvýzkumu byli pouze nepatrné úpravy dotazníků, tudíž není třeba zabývat se tímto tématem déle.

3.3. Výzkum a výsledky výzkumu

Našeho výzkumu se účastnilo celkem 200 studentů, konkrétněji pak 100 studentů libereckých gymnázií (Gymnázium F. X. Šaldy, Gymnázium Jeronýmova) a 100 vysokoškolských studentů (Technická univerzita v Liberci). Z celkového počtu 200 respondentů se jednalo o 41% mužů a 59% žen, což nám ukazuje graf č. 1. Zahraničních mobilit se účastnilo 21% respondentů, tedy 42 dotázaných.

Graf č. 1



Vyhodnocení výsledků výzkumu:

3.3.1. Přípravenost studentů na mobility v rámci školy

a. výzkum týkající se všech respondentů (200 respondentů)

V rámci tohoto cíle výzkumu jsme se všech respondentů ptali na zařazení multikulturní výchovy do vyučování, což zjišťovala tato otázka: **Setkal(a) jste se s pojmem multikulturní společnost (příp. s pojmy týkajícími se multikulturní výchovy – národ, etnikum, rasa atd.) ve vyučování během současného studia?** Na tuto otázku odpovědělo 56,3% studentů kladně a 43,7% studentů záporně, což je poměrně překvapivý a zároveň alarmující výsledek vzhledem k tomu, že žijeme v multikulturní společnosti a multikulturní výchova je také jedním z průřezových témat RVP.

Studentům, kteří na tuto otázku odpověděli kladně, byla položena následující podotázka: **Jak výuku na toto téma hodnotíte?** Studenti výuku hodnotili jako ve škole 1-výborně, 5-nedostatečně. Vyhodnocení této otázky nám ukazuje již pozitivnější výsledek, jelikož studenti výuku hodnotili poměrně kladně, což nám znázorňuje graf č. 2.

Graf č. 2



Studenti také měli možnost vyjádřit se k tomu, co by ohledně multikulturní výchovy ve škole změnili, případně navrhli pro změnu k lepšímu. Objevila se zde celá škála témat, nejvíce frekventovanými byla témata týkající se sporů mezi etniky – proč k nim dochází, historický kontext těchto sporů, rozdíly mezi těmito etniky atp. Studenti by také v rámci multikulturní výchovy uvítali různé besedy a exkurze. Často zde byl také požadavek na multikulturní výchovu jako samostatný předmět, případně na to, aby se touto problematikou zabývalo podrobněji v rámci jiných předmětů.

Další bod, který se týkal připravenosti studentů na mobility, se zabýval informovaností o mobilitách a znalostí mobilit. Nejznámějších studijní programy u nás (Erasmus, Comenius) znala většina respondentů (95%), znalost jiných studijních programů byla již nižší, konkrétněji tuto znalost prokázalo 55% z respondentů, kteří se mobilit účastnili (42) a pouhých 15% z respondentů, kteří se mobilit neúčastnili (158). Studenti jako další známé studijní programy uváděli například Leonardo da Vinci, NAEP, ASSE, EF.

Nabídnutí studijního pobytu potvrdilo 59% respondentů, kteří se mobilit neúčastnili a 79% respondentů účastnících se mobilit. Jako místo, kde jim byl pobyt nabídnut, uváděli respondenti především školu, zřídka pak také uváděli internet (email).

Další výsledky, které stojí za zveřejnění, ukázali, že drtivá většina studentů účastnících se zahraničních mobilit absolvovala právě již zmiňované studijní programy Comenius či Erasmus (87%). Destinace, které studenti uváděli, byly velmi rozmanité, objevovaly se zde tradiční státy jako Anglie, Německo, Rakousko, Francie, ale i například Lotyšsko, Dánsko, Turecko a Itálie v rámci Evropy, dále se mezi destinacemi se objevily i mimoevropské státy – USA a Kanada.

Informovanost o mobilitách a znalost mobilit přinesla tedy tyto výsledky:

95% studentů potvrdilo znalost programů Erasmus a Comenius.

55% studentů účastnících se mobilit potvrdilo znalost i jiných studijních programů.

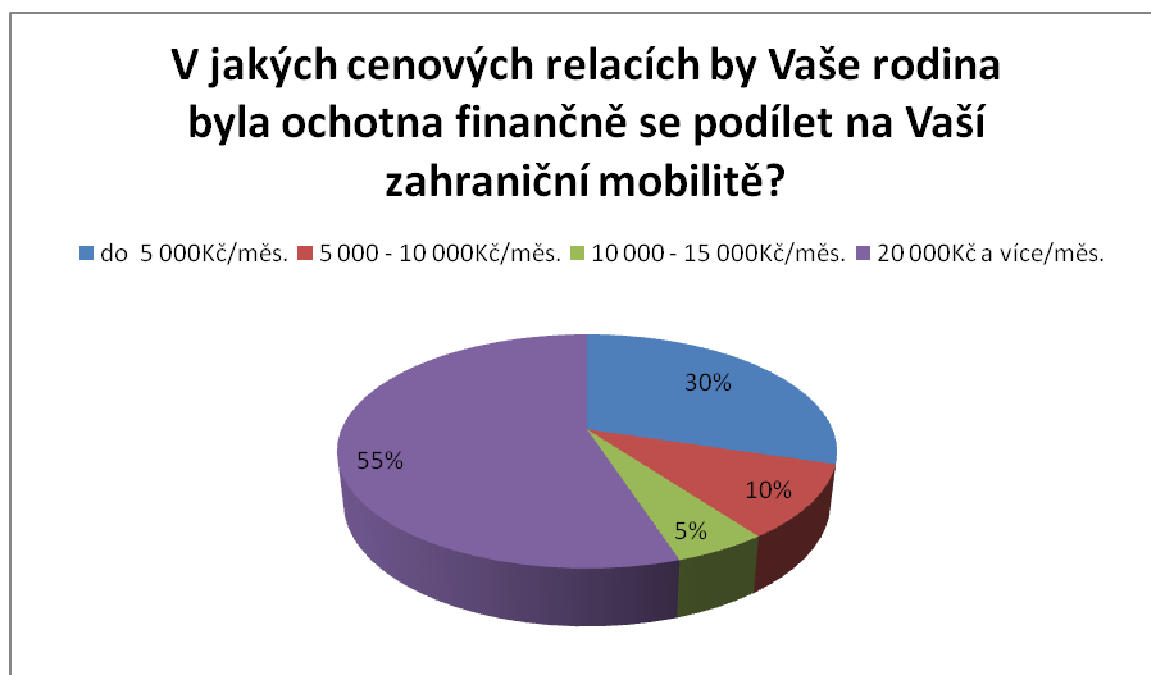
15% studentů neúčastnících se mobilit potvrdilo znalost i jiných studijních programů.

79% studentů účastnících se mobilit potvrdilo nabídku studijních programů především v rámci školy.

59% studentů neúčastnících se mobilit potvrdilo nabídku studijních programů především v rámci školy.

Posledním bodem, který se týkal obou skupin respondentů (tzn. účastníků i neúčastníků se zahraničními mobilit), v rámci připravenosti studentů na zahraniční mobility byly také finanční možnosti rodiny, přesněji do jaké míry je daná rodina schopná a ochotna finančně se podílet na zahraniční mobilitě svého potomka, vyhodnocení této otázky dopadlo poměrně jednoznačně (graf č. 3).

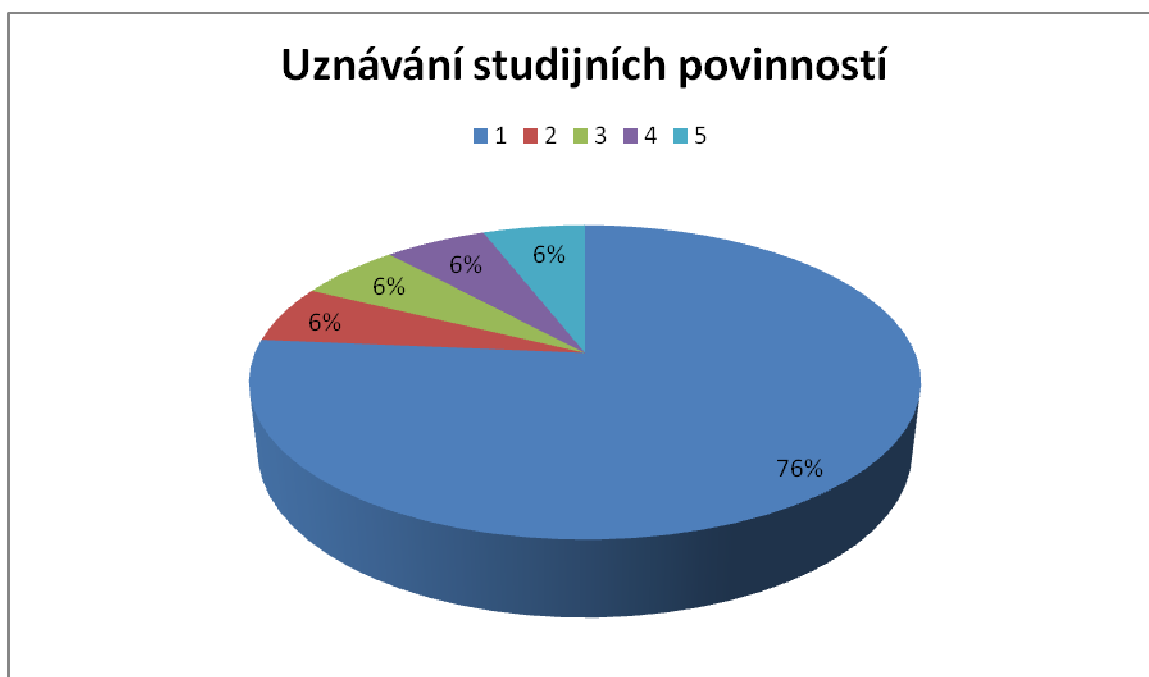
Graf č. 3



b. výzkum týkající se pouze respondentů, kteří se mobilit účastnili (42 respondentů)

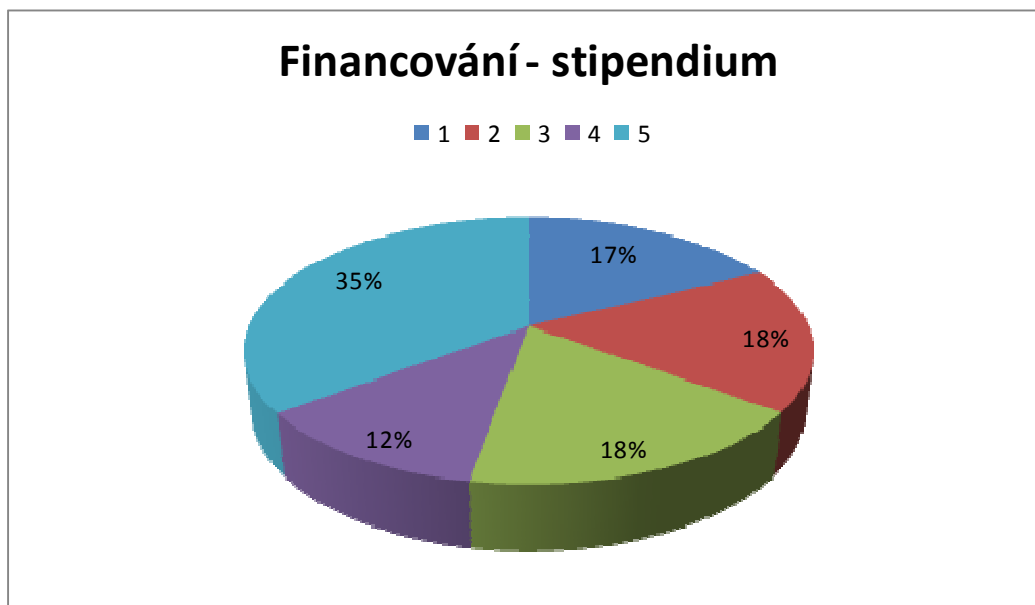
Mezi cíle výzkumu týkajících se připravenosti studentů na mobility v rámci školy patřil i přístup školy k žákům, kteří se mobilit účastnili. Studenti, kteří se účastnili mobilit, zde tento přístup hodnotili (opět zde bylo použito hodnocení jako ve škole) v několika oblastech: uznávání studijních povinností, financování – stipendium, možnost prodloužení studia, komunikace a podávání informací, pomoc při zajištění ubytování. Výsledky nám ukazují následující grafy.

Graf č. 4



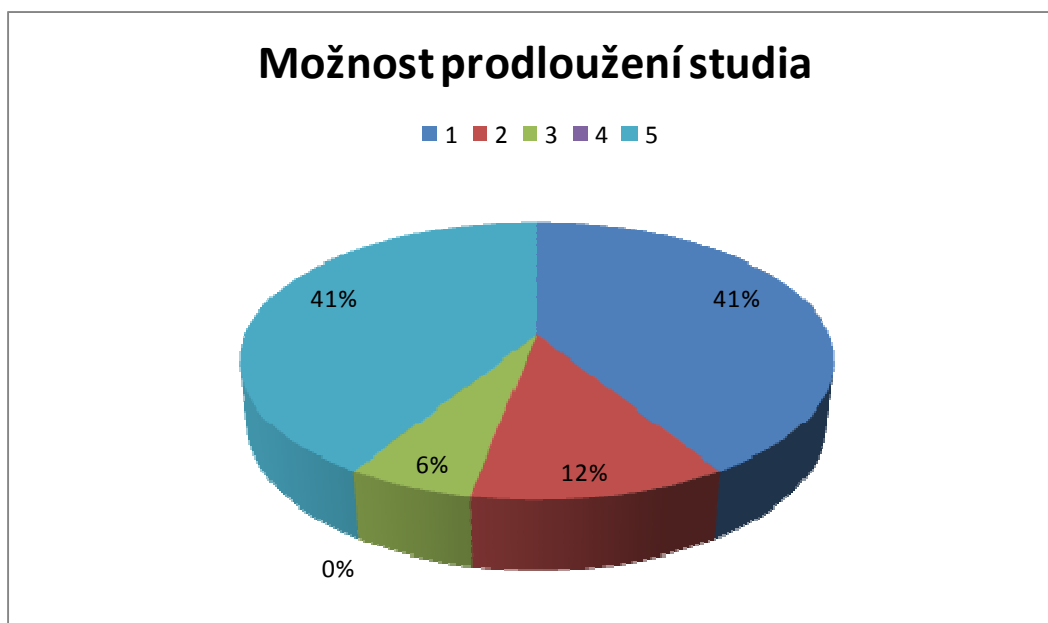
Na daném grafu (graf č. 4) můžeme vidět, že školy se k žákům chovají v uznávání studijních povinností maximálně vstřícně a snaží se jim pomoci, jelikož jako výborné je hodnotilo více jak tři čtvrtě respondentů.

Graf č. 5



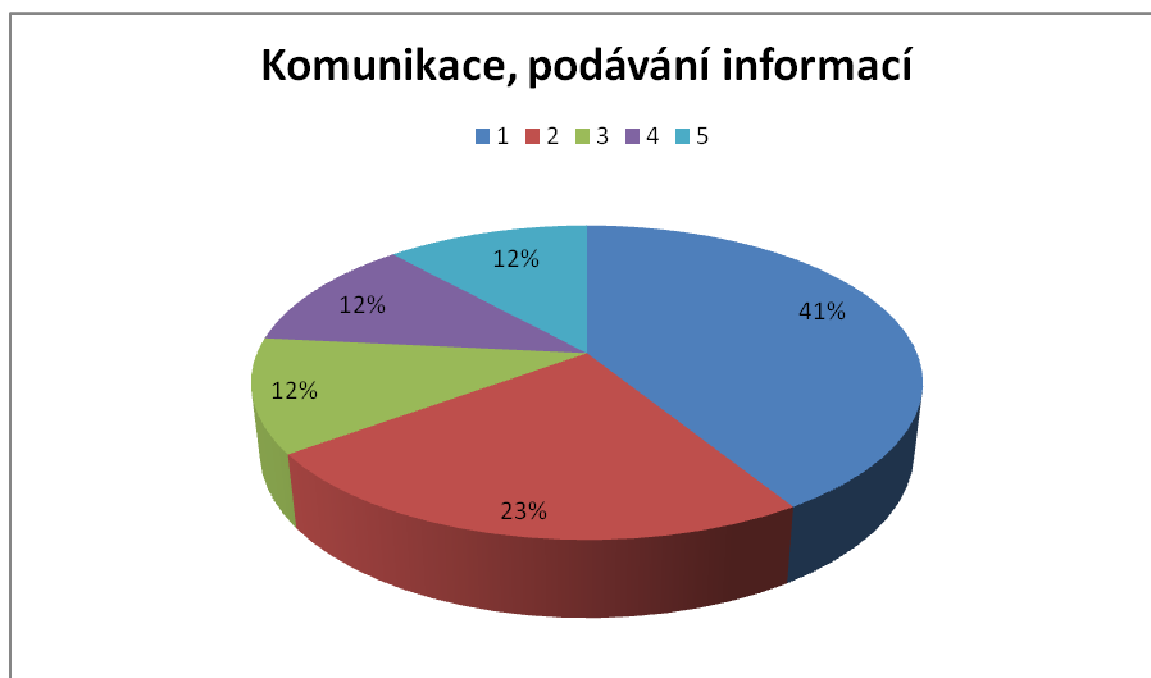
Ve finanční podpoře ze strany školy jsme se setkali spíše s negativním hodnocením, což dokazuje graf č. 5, na kterém lze vidět, že tuto problematiku hodnotila více jak třetina dotázaných studentů nedostatečně.

Graf č. 6



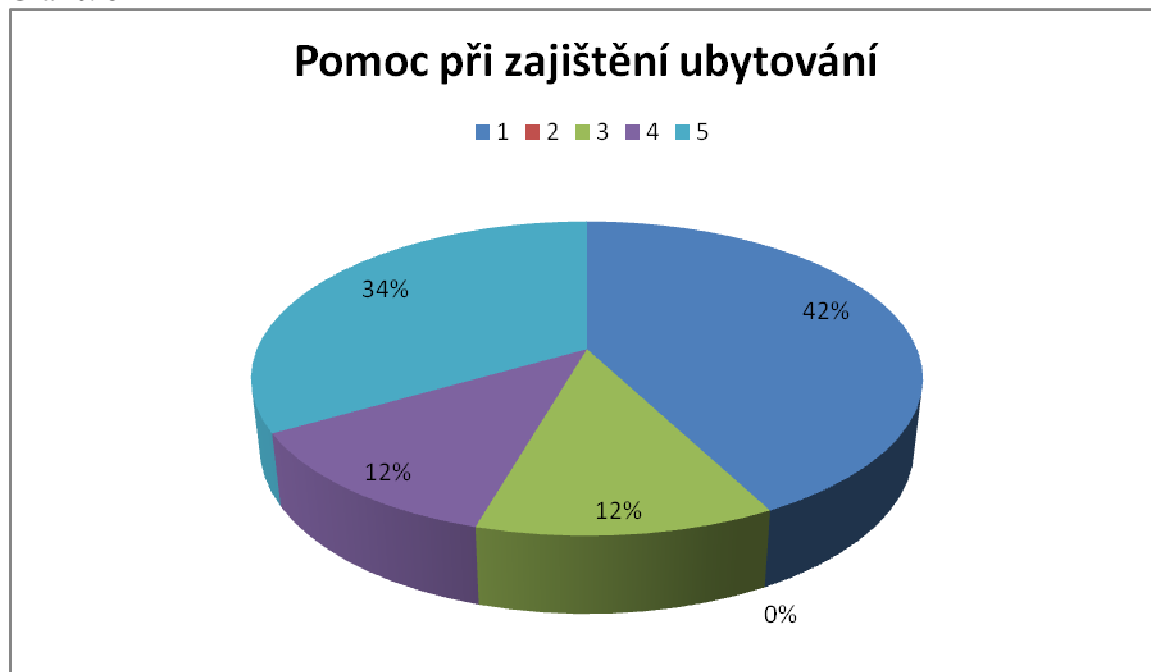
V možnostech prodloužení studia viděla podstatná část studentů velké rezervy, nicméně stejně početná skupina studentů hodnotila tuto problematiku jako výbornou, což nám tedy dokazuje nesourodost přístupů ze strany škol (graf č. 6).

Graf č. 7



Komunikaci a podávání informací od domácí školy hodnotila valná většina respondentů pozitivně, přesněji 64% studentů ji hodnotilo nejhůře jako chvalitebnou (graf č. 7).

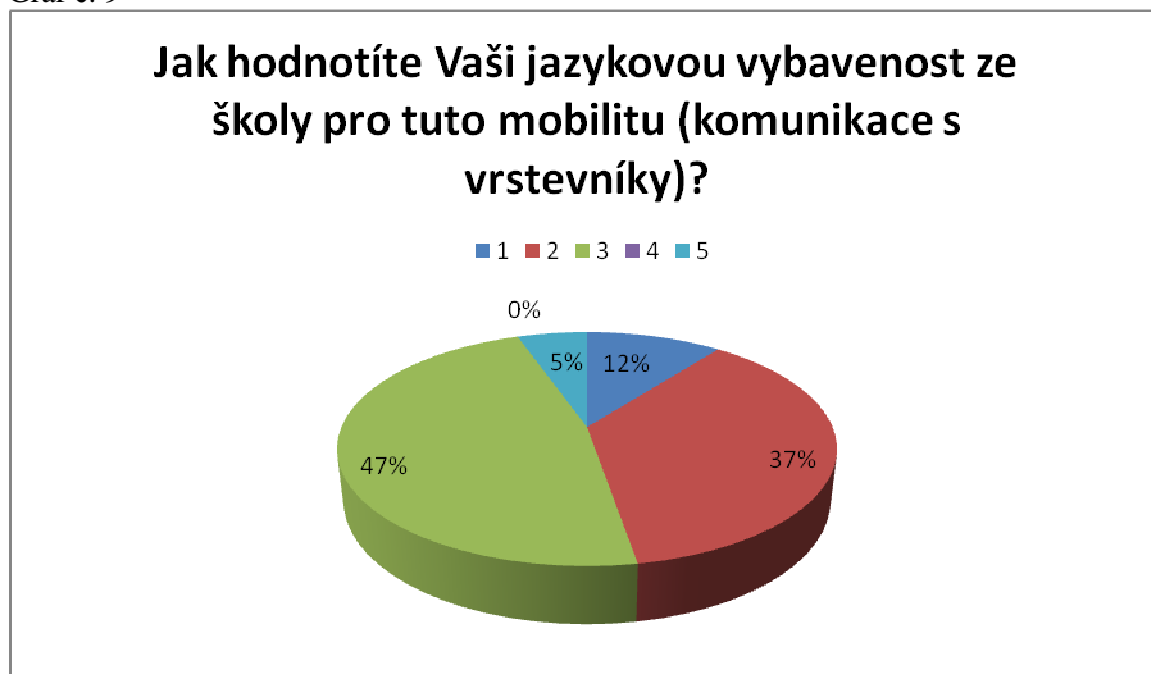
Graf č. 8



Otázka týkající se pomoci při zajišťování ubytování ukázala opět jistou nesourodost u jednotlivých případů, tudíž nelze vyvozovat přesné závěry týkající se této problematiky (graf č. 8).

Jazykovou zkušenost respondentů řešila otázka vycházející z vlastní zkušenosti respondentů se zahraničním pobytem, byla rozdělena na dvě části a to na komunikaci s vrstevníky (graf č. 9) a na komunikaci v rámci školy (graf č. 10), opět se hodnotilo jako ve škole 1-5.

Graf č. 9



Graf č. 10



Jestliže porovnáme oba grafy, můžeme vidět, že zatímco u komunikace s vrstevníky volila většina respondentů nejhůře za 3, tak u hodnocení svých jazykových dovedností ve výuce jsou výsledky šetření více vyrovnané.

Překvapivé jsou výsledky i v hodnocení výborně – 1, kdy ve výuce své jazykové schopnosti ohodnotilo takto 26% respondentů a pouze 10% respondentů ohodnotilo takto své jazykové schopnosti v komunikaci s vrstevníky, kde bychom tedy čekali výsledky spíše opačné.

3.3.2. Zájem a informovanost studentů v oblasti zahraničních mobilit

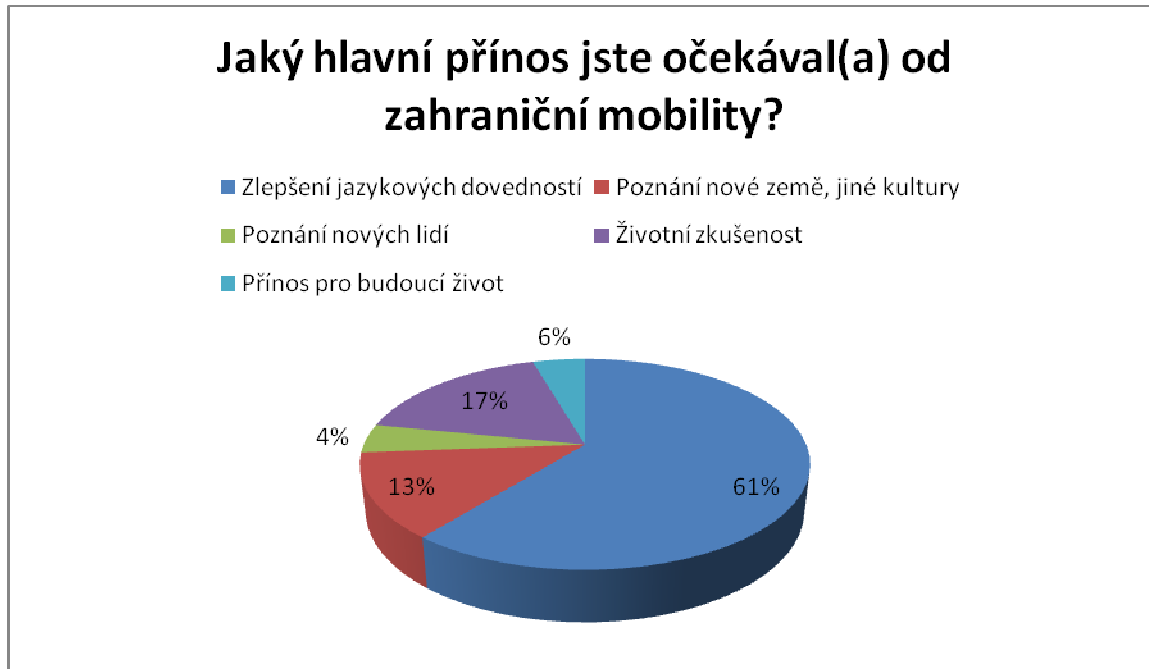
a. výzkum týkající se pouze respondentů, kteří se mobilit účastnili (42 respondentů)

Zájem studentů o zahraniční mobility jsme zkoumali ze dvou hledisek, tím prvním byla vnitřní motivace studentů (cíle a očekávání), druhým pak motivace vnější (vliv lidí kolem). Konkrétně zněly otázky takto:

Proč jste se rozhodl(a) zúčastnit zahraniční mobility? Na tuto otázku uvedla většina dotázaných (75%) předpokládanou odpověď, kterou byla jazyková zkušenost, následovala již méně frekventovaná odpověď životní zkušenost (16%) a třetí nejčastější odpovědí na tuto otázku bylo poznání nových kultur (7%), méně časté pak byly odpovědi jako poznání nových lidí, cestování a přínos pro budoucí povolání.

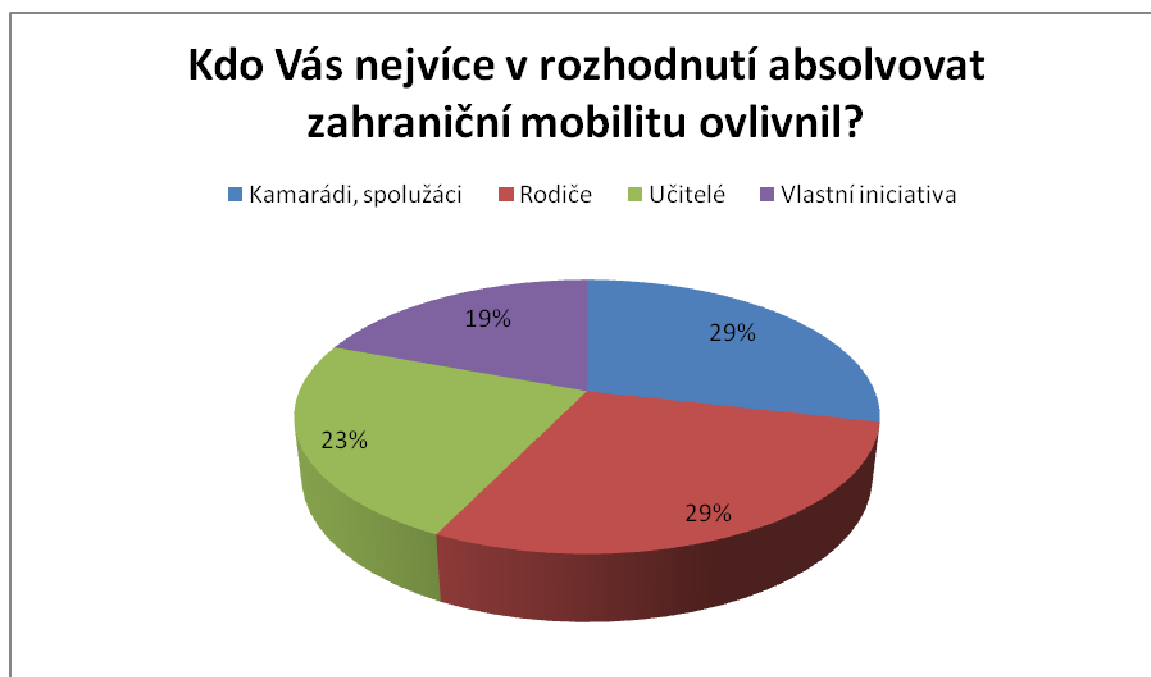
Jaký hlavní přínos jste očekával(a) od zahraniční mobility? Odpovědi na tuto otázku byly obdobné, tentokrát však měli respondenti na výběr z více možností, výsledky dopadly podobně jako u předchozí otázky, což nám ukazuje graf č. 11., můžeme tedy říci, že následující graf potvrzuje výsledky otázky předchozí.

Graf č. 11



Zatímco předešlé dvě otázky byly zaměřeny na motivaci vnitřní, tak následující otázka se zaměřovala právě na motivaci vnější: **Kdo Vás nejvíce v rozhodnutí absolvovat zahraniční mobilitu ovlivnil?** Výsledky této otázky nedopadly překvapivě podle očekávání, a dokonce vedly k nepotvrzení jedné hypotézy, která se týkala tohoto výzkumu a ke které se ještě vrátíme později. Výsledky nám ukazuje graf (č. 12), respondenti měli opět na výběr z více možností.

Graf č. 12

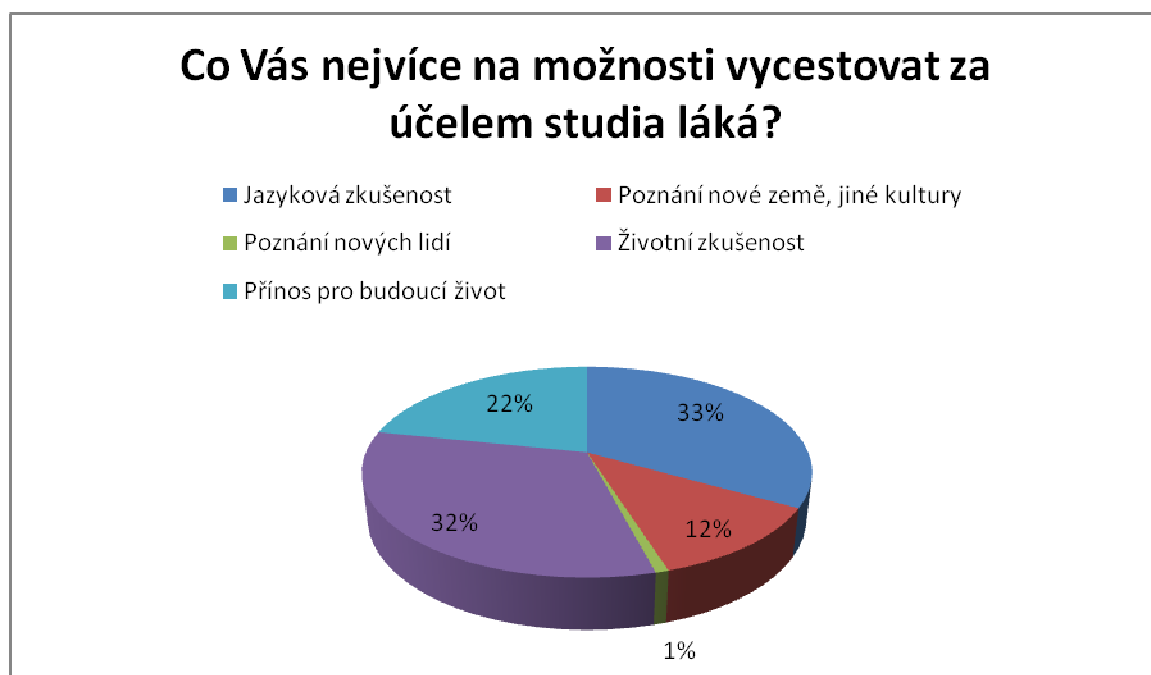


b. výzkum týkající se respondentů, kteří se mobilit neúčastnili (158 respondentů)

Předchozí otázky, jejichž výsledky zde byly uveřejněny, byly položeny pouze respondentům, kteří se mobilit účastnili, a vycházely tedy již z určitých zkušeností, vnitřní motivaci studentů jsme však zkoumali i u respondentů, kteří se studijního pobytu zatím neúčastnili. Nejprve jim však byla položena otázka, která zjišťovala, zda studenti mají o zahraniční mobility zájem: **Zajímal(a) jste se někdy o možnost vycestování za studijním účelem?** Na tuto otázku odpovědělo kladně 63% dotázaných a záporně 37%, z čehož můžeme usuzovat, že zájem o zahraniční mobility je poměrně vysoký.

Nyní se dostáváme k již zmiňované vnitřní motivaci, otázka která k této problematice byla položena, zněla obdobně jako u studentů účastnících se zahraničních mobilit: **Co Vás nejvíce na možnosti vycestovat láká?** Výsledky této otázky zobrazuje následující graf (č. 13).

Graf č. 13

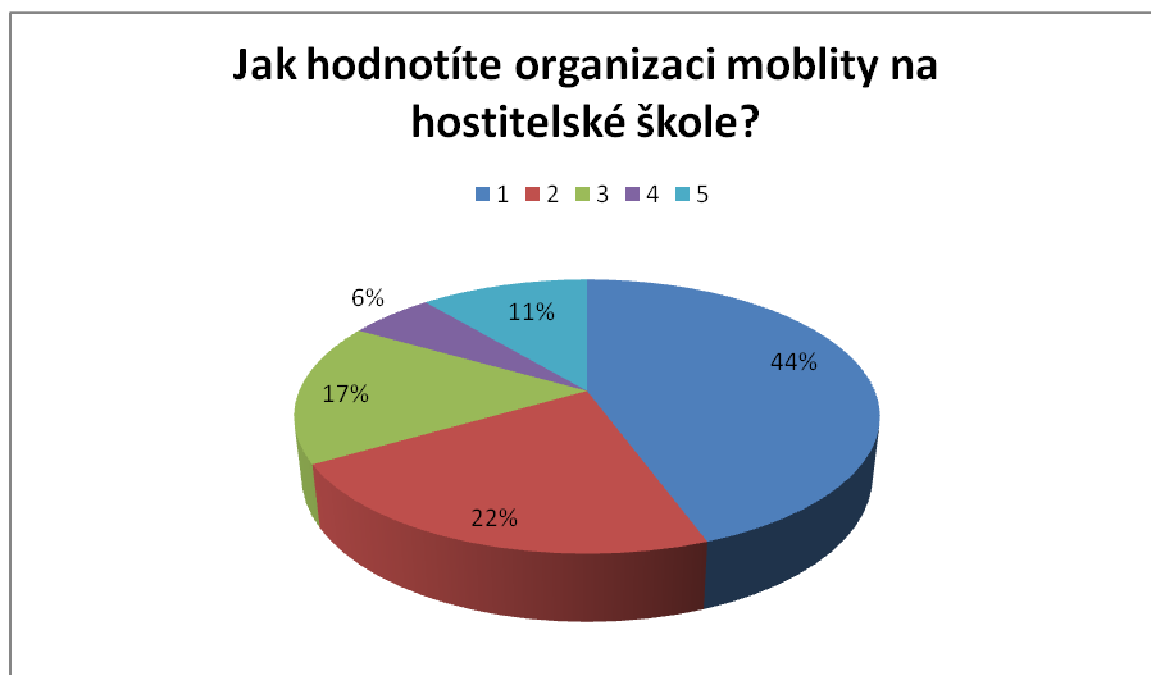


Porovnáme-li výsledky z tohoto grafu (č. 13) s výsledky grafu, který řešil v podstatě stejnou problematiku (č. 11), dojdeme k poměrně překvapivým závěrům: Zatímco u studentů, kteří již za studijním účelem vycestovali, hrála ve vnitřní motivaci hlavní úlohu jazyková zkušenost (61%), u studentů, kteří se zahraniční mobility neúčastnili, jsou možnosti více vyrovnané, konkrétně jazyková zkušenost láká pouze 33% respondentů, což je téměř o polovinu méně než u respondentů účastnících se mobilit, na rozdíl od životní zkušenosti, kde dopadly výsledky přesně naopak. Konkrétně životní zkušenost nejvíce láká 17% respondentů účastnících se mobilit a 32% respondentů mobilit se neúčastnících.

3.3.3. Zkušenosti studentů se zahraničními mobilitami

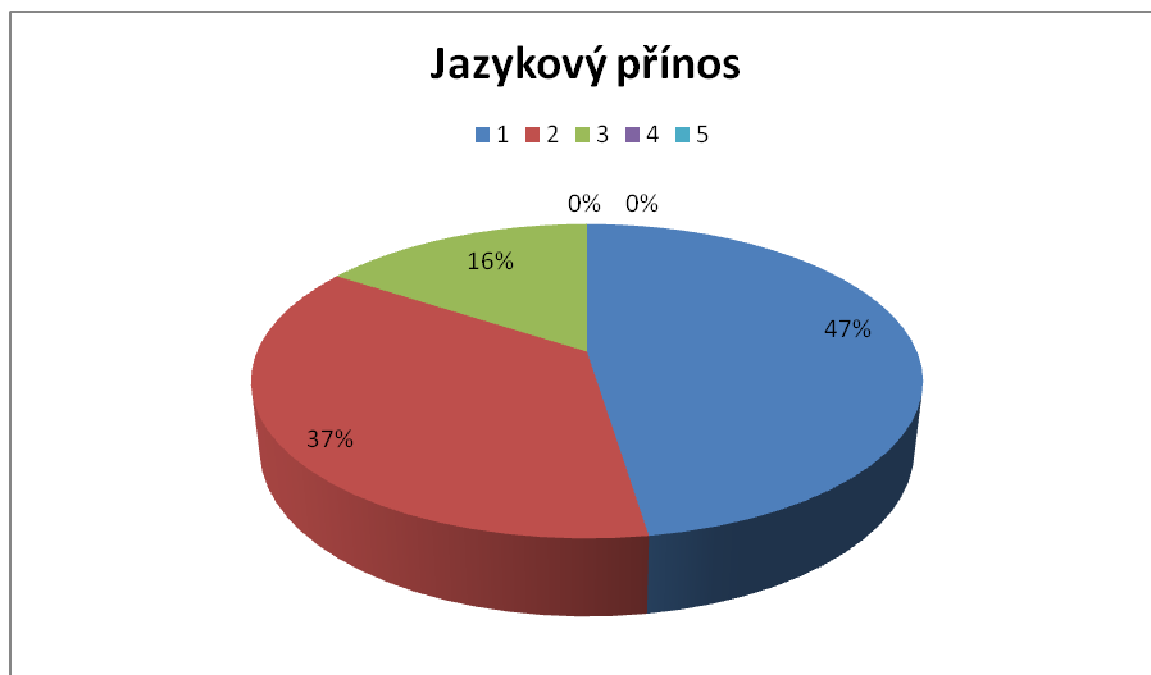
Tato část výzkumu se týkala pouze studentů, kteří se již zahraničních mobilit účastnili (42 respondentů). Respondentům byl položen soubor otázek týkající se právě jejich zkušeností se zahraničním pobytem: **Jak hodnotíte organizaci mobility na hostitelské škole?** Tato otázka patřila do kategorie škálovacích a respondenti hodnotili opět jako ve škole 1-výborně, 5-nedostatečně. V rámci této otázky měli respondenti také prostor pro slovní vyjádření kladů a záporů dané problematiky. Ve valné většině hodnotili studenti přístup hostitelské školy jako výborný, našli se samozřejmě i výjimky, což nám ukazuje graf č. 15. Kladně v přístupu hostitelské školy hodnotili studenti především ochotu, kvalitu výuky, služby a pestrý program; záporně pak ubytování, nesrovnalosti v rozvrhu, špatnou výuku a příliš administrativy. Z těchto výsledků lze usuzovat, že mobility se od sebe výrazně liší a zkušenosti studentů jsou různé a dokonce si i protiřečí (klady – kvalita výuky, zápory – špatná výuka).

Graf č. 14



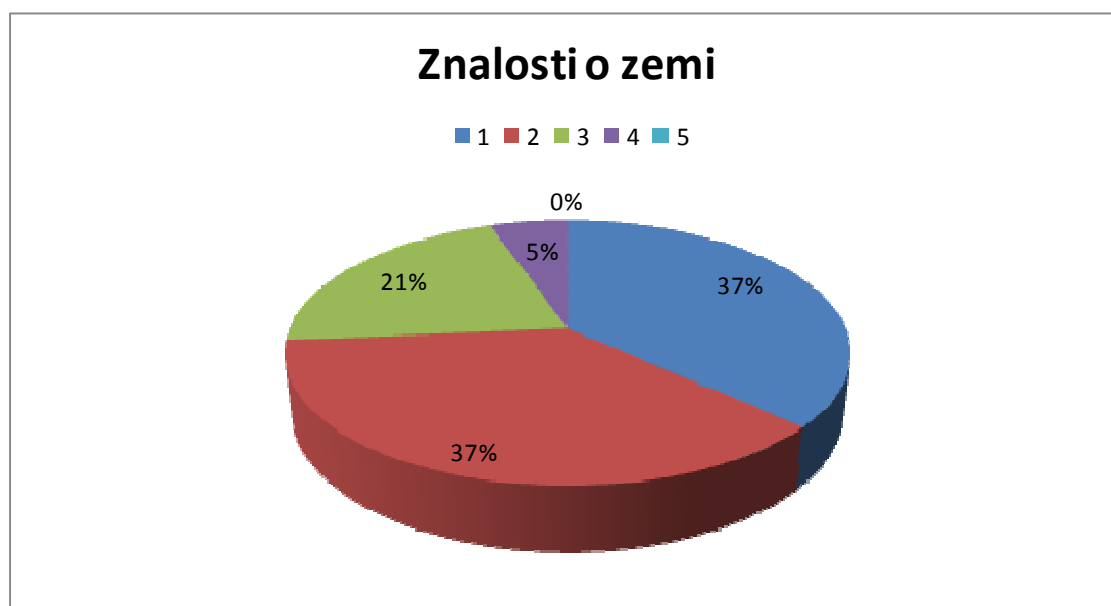
V další části našeho výzkumu hodnotili (opět 1 – 5) studenti svou zahraniční mobilitu v těchto oblastech: jazykový přínos, znalosti o zemi, poznání jiných kultur, postoje a tolerance k jiným etnikům, znalosti o EU. Výsledky nám zobrazují následující grafy:

Graf č. 15



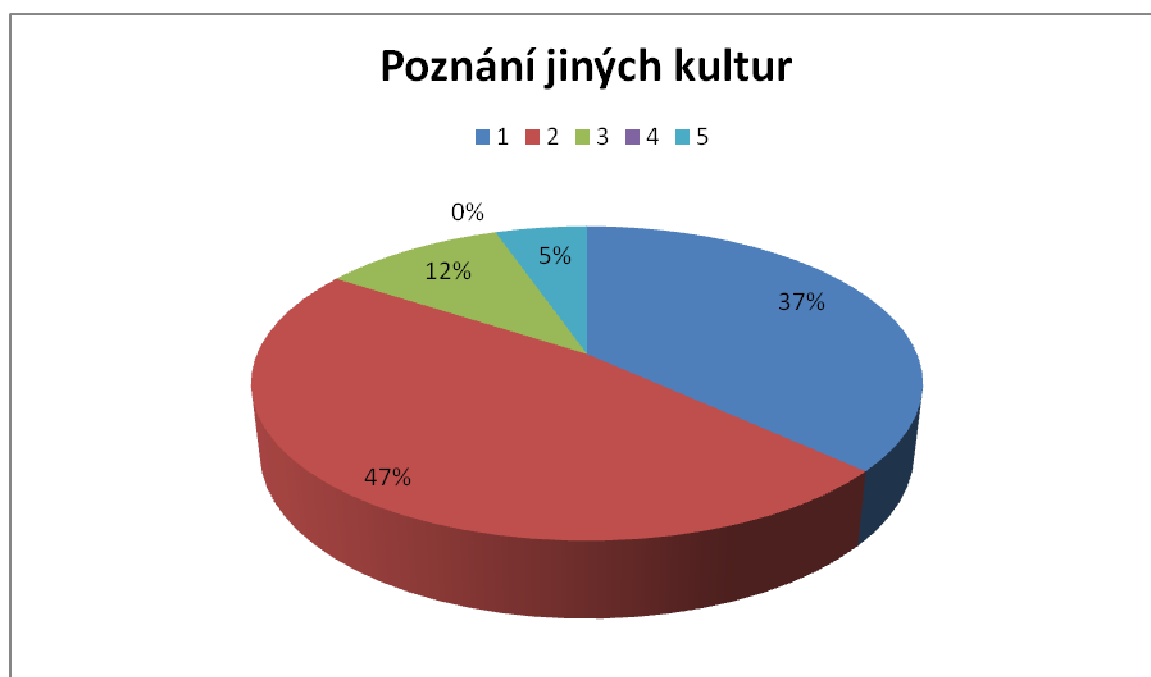
V této oblasti dopadly výsledky nejvíce pozitivně, což se dalo očekávat, jelikož většina studentů měla jako primární cíl své zahraniční mobility právě zlepšení jazykových dovedností, jak již bylo uveřejněno výše. Tyto výsledky potvrzují již známý fakt, že vycestovat do zahraničí za studijním účelem má nenahraditelný jazykový přínos, který studenti v běžném vyučování na domácí škole nezískají.

Graf č. 16



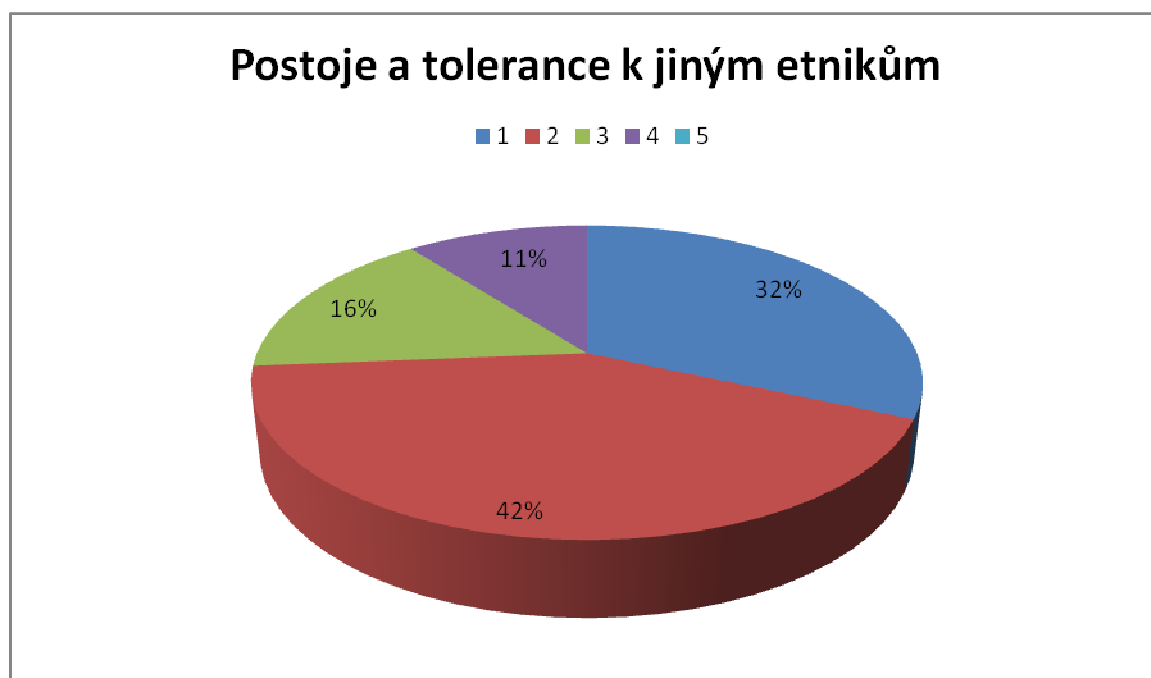
Opět celkem jednoznačné výsledky a potvrzení, že i v této oblasti má zahraniční mobilita velký význam, jelikož 37% respondentů hodnotilo své znalosti o dané zemi jako výborné.

Graf č. 17



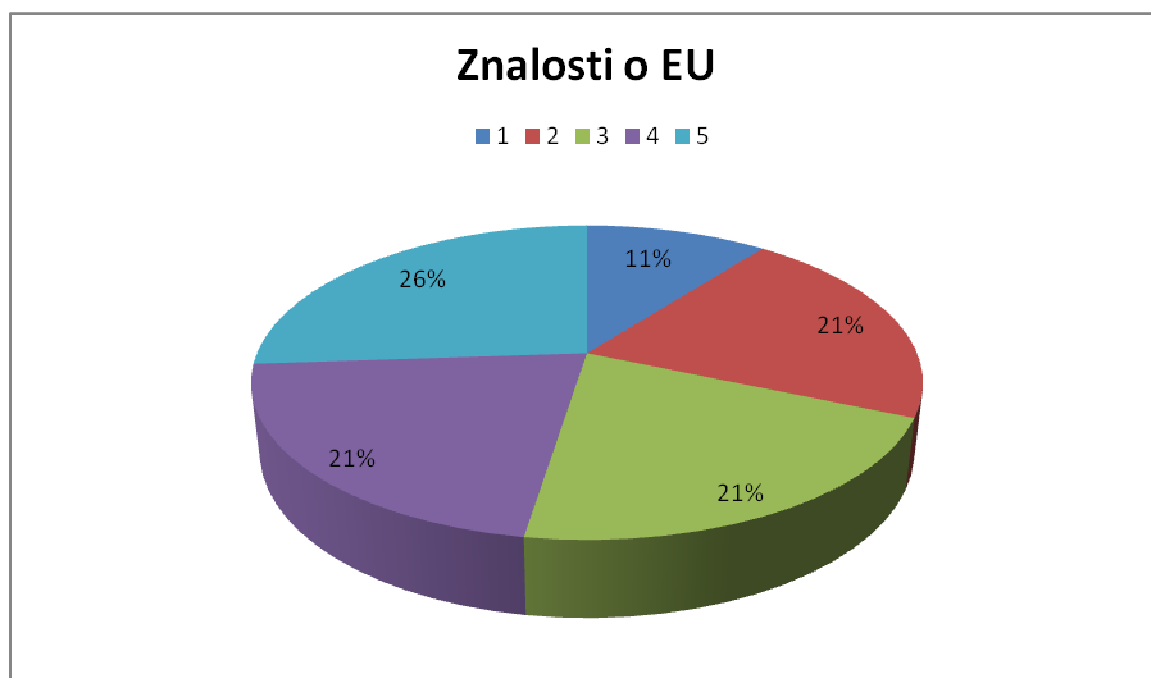
V poznání jiných kultur se až na výjimky zaznamenalo spíše pozitivní hodnocení, ale našla se již i část studentů, kteří v této oblasti posun nezaznamenali.

Graf č. 18



Tato oblast přinesla velmi pozitivní výsledky, jelikož právě postoje a tolerance jsou bezesporu jedním z ožehavých témat multikulturní výchovy a vlastně také jedním z primárních cílů, které si multikulturní výchova vytyčuje a ačkoliv tato oblast rozhodně není tím hlavním důvodem, kvůli kterému se studenti rozhodují vycestovat za studijním účelem, což dokazuje i náš výzkum výše, je tento přínos rozhodně nezanedbatelný.

Graf č. 19



Poměrně překvapující, ale rozhodně ne uspokojující výsledek přinesla poslední oblast, kterou byly znalosti o EU, kde vyšlo najevo, že vliv zahraniční mobility na znalosti studentů o EU je mnohdy zanedbatelný, jelikož téměř polovina studentů ho hodnotila jako dostatečný či nedostatečný (47%).

Poslední otázkou, která se týkala zkušeností studentů se zahraničními mobilitami a zjišťovala vliv na osobnostní výchovu studentů, byla tato: **Jaký jiný přínos pro Vás tento studijní pobyt měl? (např. samostatnost, zisk zkušeností pro budoucí život)** Jednalo se o otázku otevřenou, avšak odpovědi na ní byli víceméně jednoznačné, většina dotázaných uvedla především životní zkušenost (64%), dále se zde objevovala samostatnost (14%) a zodpovědnost (11%), v menší míře pak také trpělivost, odvaha atd.

3.3.4. Hypotéza č. 1

Studenti, kteří aktivně ovládají jazyk, budou mít větší zájem o zahraniční mobility než studenti, kteří jazyk aktivně neovládají.

Předpokladem pro vytvoření této hypotézy byl především fakt, že studenti, kteří aktivně ovládají jazyk, nebudou mít obavy vycestovat na studijní pobyt do cizí země, jelikož jim nehrozí nepřekonatelná jazyková bariéra, což je jev, který by většinu studentů mohl ovlivnit v rozhodnutí zahraniční mobilitu absolvovat.

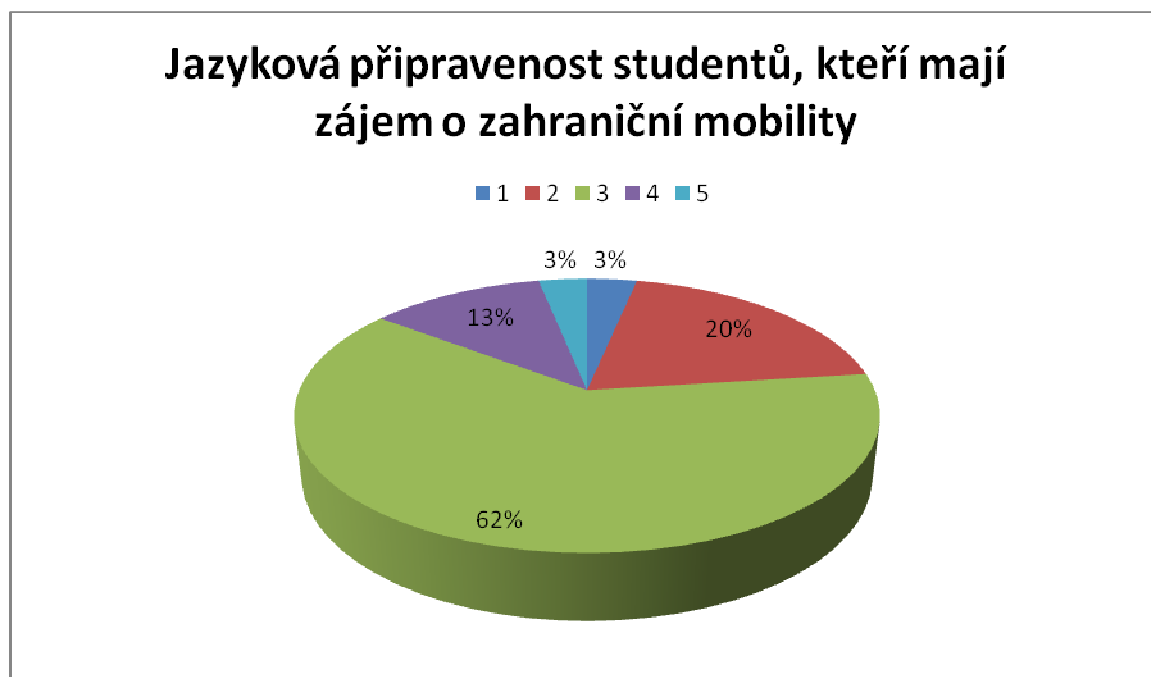
K ověření této hypotézy byly použity otázky, které byly položeny respondentům neúčastnících se zahraničních mobilit, otázky zněly následovně:

Zajímal(a) jste se někdy o možnost vycestování za studijním účelem? Ano - Ne

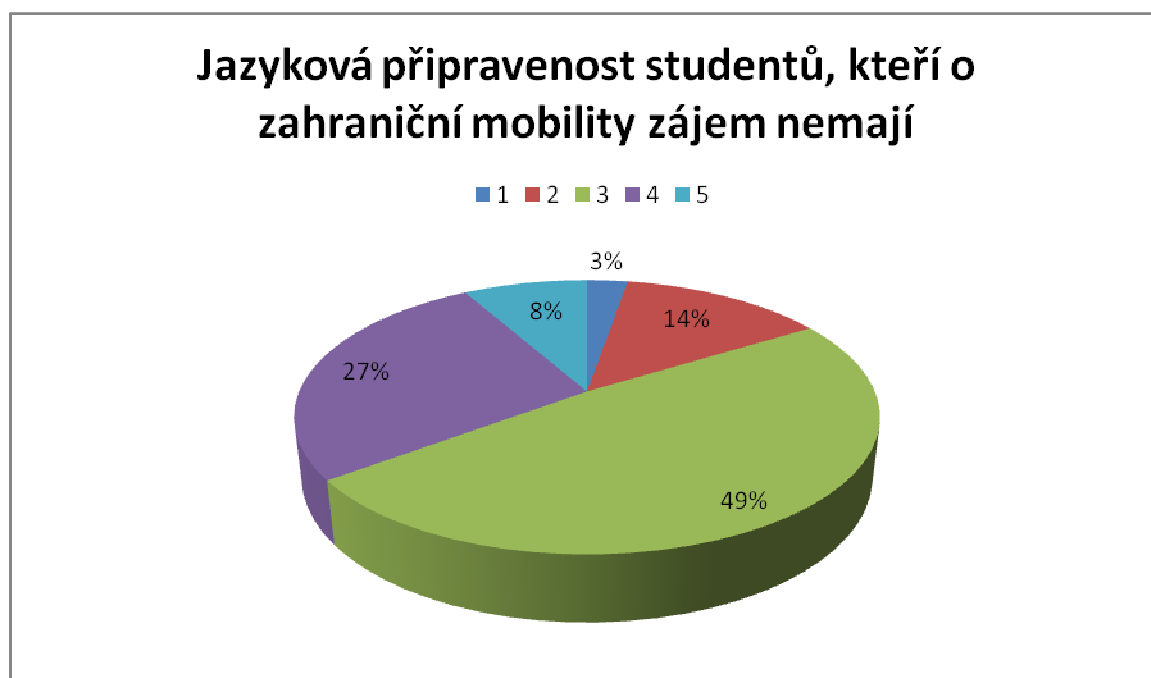
Jak hodnotíte Vaši jazykovou připravenost pro případný studijní pobyt? 1 – 5 (škálovací otázka)

Po první otázce byli respondenti rozděleni do dvou skupin – ti, co mají o případnou mobilitu zájem a ti, co zájem nemají. Podle druhé otázky pak byli jednotliví respondenti přiřazeni, podle toho jak hodnotili, k příslušným stupňům známek. Zde jsou graficky zobrazeny výsledky:

Graf č. 20



Graf č. 21



Při porovnání obou grafů nelze vidět příliš velké rozdíly při vlastním hodnocení jazykových předpokladů u studentů, kteří o mobility zájem mají, a u studentů, kteří se o mobility nezajímají.

Jako výborné hodnotí jazykové schopnosti z obou skupin pouze 3%. U ostatních stupňů hodnocení najdeme již rozdíly, ale nejvýznamnější je pro nás fakt, že většina účastníků výzkumu hodnotila svou jazykovou připravenost jako průměrnou, přesněji u studentů, kteří o mobility prokázali zájem, se jednalo o 62% respondentů a u druhé skupiny, tento zájem neprokazující, o 49% respondentů.

Z šetření nám tedy vyplývá, že aktivní ovládnutí jazyka není pro zájem o zahraniční mobility rozhodujícím faktorem. Pro náš výzkum tato hypotéza tedy potvrzena nebyla.

3.3.5. Hypotéza č. 2

Studenti z rodin s vyšším sociokulturním statusem budou mít větší zájem o zahraniční mobility než studenti z rodiny s nižším sociokulturním statusem.

Tato hypotéza vycházela z předpokladu, že respondenti, z dobře finančně zajištěných a vzdělaných rodin, budou ambicióznější a zájem o zahraniční mobility u nich bude tedy i vyšší než u respondentů, kteří takovéto rodinné zázemí nemají. Dalším faktorem pro vytvoření hypotézy byl i fakt, že pro dobře finančně zajištěnou rodinu bude jednodušší potomka v zahraničí finančně podporovat.

K ověření této hypotézy nám pomohly tyto otázky:

Jaké jsou měsíční příjmy domácnosti, v níž žijete?

Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání Vašich rodičů?

Tyto otázky byly vyhodnoceny u respondentů (42), kteří se zahraničních mobilit účastnili, následovně:

V první otázce uvedlo 50% respondentů příjmy v domácnosti, ve které žijí, přesahující 50 000Kč za měsíc a 75% respondentů uvedlo příjmy nad 40 000Kč za měsíc, z čehož vyplývá, že téměř tři čtvrtiny dotázaných pocházely z velmi dobře finančně situovaných rodin.

Ve druhé otázce výsledky prokázaly vysokou vzdělanost rodičů studentů účastnících se mobilit, konkrétně se jednalo o 50% vysokoškolsky vzdělaných matek a 75% vysokoškolsky vzdělaných otců.

Výsledky našeho šetření tedy prokázaly fakt, že studenti z rodin s vysokým sociokulturním statusem se budou zahraničních mobilit účastnit více. Hypotéza tedy byla jednoznačně potvrzena.

3.3.6. Hypotéza č. 3

Účast studentů na mobilitě byla více ovlivněna vrstevníky než rodiči a učiteli.

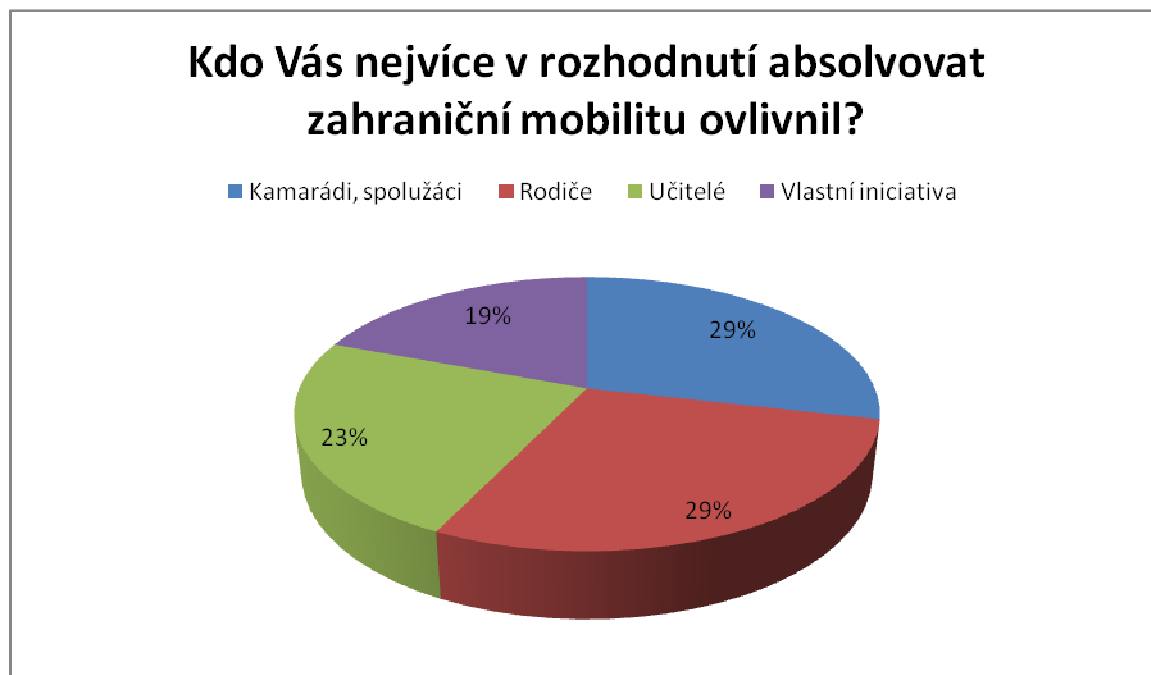
Hypotéza byla postavena na předpokladu, že studenti jsou v tomto věku (výzkum byl prováděn na studentech ve věku 17 – 24 let) více ovlivňováni vrstevníky než vlastními rodiči, případně učiteli.

K ověření hypotézy byla použita takto formulována otázka:

Kdo Vás nejvíce v rozhodnutí absolvovat zahraniční mobilitu ovlivnil?

Respondenti měli v této otázce na výběr z více možností, což nám ukazuje graf, který již byl použit v jednom z cílů výzkumu, pro větší přehlednost ho předkládáme i zde.

Graf č. 12



Jak na grafu můžeme vidět, výsledky jsou velmi vyrovnané a dokazují, že ovlivnění absolvovat zahraniční mobilitu se případ od případu liší a studenti nejsou rozhodně jednoznačně ovlivňováni pouze vrstevníky (29%), ale i třeba učiteli (23%) či rodiči (29%). Řada studentů se také rozhodla naprosto sama bez vnějšího vlivu (19%). Hypotéza se tedy nepotvrdila.

3.3.7. Hypotéza č. 4

Studenti, kteří se mobilit zúčastnili, mají vyšší aspirace než studenti, kteří se mobilit nezúčastnili.

Hypotéza vycházela z přesvědčení, že studenti, kteří se zahraničních mobilit účastní, si jsou více vědomi svých cílů a pro jejich splnění se tudíž více angažují v různých studijních aktivitách, jako jsou například právě zahraniční mobility, ve kterých získávají cenné životní zkušenosti a ty jim pomáhají později dosáhnout v životě lepších výsledků v různých oblastech.

Tuto hypotézu jsme ověřovali na následujících otázkách, které byly položeny, jak studentům, kteří se zahraničních mobilit účastnili, tak studentům, kteří se zahraničních mobilit neúčastnili. Vyhodnocení poté probíhalo pomocí porovnávání odpovědí.

Jaké jsou Vaše další plány po ukončení této školy?

Jaké jsou Vaše profesní ambice?

Po porovnání odpovědí jsme došli k následujícím závěrům:

Studenti, kteří se mobilit účastnili, prokázali, že mají více jasno v tom, co v životě chtějí dělat a byli schopni jasně vytyčit své životní cíle, v podstatě se u žádného respondenta účastnícího se zahraniční mobility neobjevila neurčitá odpověď k tomuto tématu. U studentů, kteří se mobilit neúčastnili, se ve větší míře projevovala nejasnost v tom, co chtějí v životě dělat a čeho chtějí dosáhnout.

Dalším zajímavým závěrem z dotazníkového šetření byl i fakt, že 65% respondentů účastnících se zahraničních mobilit by chtělo v budoucnu pracovat v zahraničí, případně své jazykové schopnosti uplatnit v budoucím povolání (například překladatelská činnost).

Hypotéza týkající se vyšších aspirací studentů, kteří mají o zahraniční mobility zájem, se tedy potvrdila.

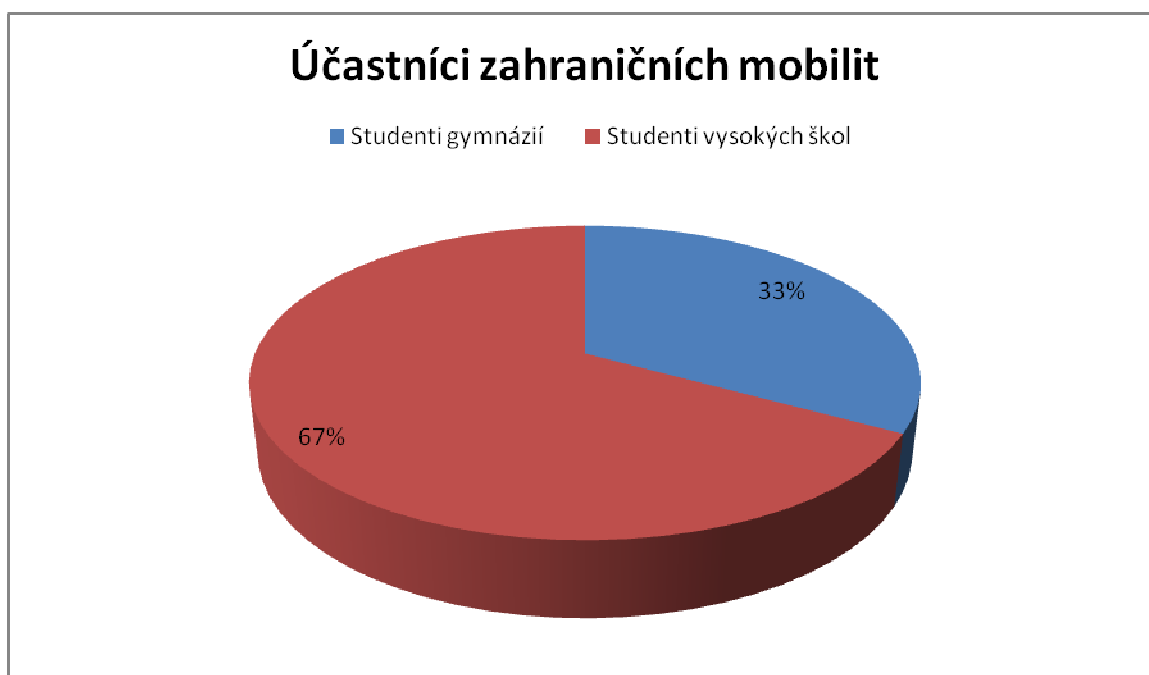
3.3.8. Hypotéza č. 5

Studenti gymnázií se účastní zahraničních mobilit méně než studenti vysokých škol.

U této hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že studijní programy (např. Erasmus) jsou na vysokých školách nabízeny ve větší míře než na gymnáziích a následně jsou pro studenty za předpokladu, že takovouto mobilitu absolvují, vytvářeny v rámci vysokých škol i lepší podmínky.

K potvrzení či vyvrácení této hypotézy byly použity pouze dotazníky studentů, kteří se zahraničních mobilit účastnili (42) a bylo porovnáno množství studentů vysokoškolských a studentů gymnázií. Výsledky nám ukazuje následující graf (č. 23).

Graf č. 22



Z výsledků nám tedy jasně vyplývá, že studenti vysokých škol se zahraničních mobilit účastní častěji (67%) než studenti gymnázií (33%). Hypotéza se tedy potvrdila.

4. Závěr

Cílem naší práce bylo zjistit, jaký je zájem a informovanost ohledně možností zahraničních mobilit, a v neposlední řadě pak také, jaké jsou zkušenosti studentů se zahraničními mobilitami. Výzkumu se účastnilo 200 respondentů, z nichž 42 respondentů absolvovalo zahraniční mobilitu.

Přes počáteční skepticismus, který začátek této práce doprovázel, jsou výsledky výzkumu poměrně pozitivní a dokazují, že zahraniční mobility u nás mají budoucnost a zájem o ně je opravdu velký. Stejně tak i informovanost o zahraničních pobytech v rámci školy je značná a studenti mají na výběr spoustu zajímavých destinací, což jen přispívá k atraktivitě těchto studijních pobytů. Z výzkumu ovšem vyplývá i fakt, že v rámci gymnázií by osvěta ohledně mobilit mohla být i o něco vyšší než tomu bylo doposud, což nám potvrdily výsledky, které jasně prokázaly, že studenti vysokých škol se zahraničními mobilitami účastní častěji než studenti gymnázií. Samozřejmě zde mohou působit i jiné faktory než pouze informovanost o těchto pobytech, například větší životní zkušenost a samostatnost vysokoškolských studentů nebo lepší jazyková vybavenost, která může stejně tak plnohodnotně ovlivnit rozhodnutí mobility se zúčastnit.

Zkušenosti se zahraničními mobilitami se ukázaly jako velmi prospěšné pro multikulturní výchovu, zvláště pak v problematice postojů a tolerancí k jiným etnikům. Dobré výsledky byly zjištěny i v rámci osobnostní výchovy, která, díky zahraničním mobilitám, vede k samostatnosti, zodpovědnosti a k nezbytným životním zkušenostem. Při výčtu přínosů zahraničních mobilit nesmíme samozřejmě opomenout ani jazykovou zkušenost, která je navíc podle výsledků výzkumu jedním z hlavních faktorů, které přispívají k vnitřní motivaci zahraniční mobilitu absolvovat. Tato jazyková zkušenost je stejně tak důležitá jako postoje a tolerance k jiným etnikům, které zahraniční mobilita přináší, jelikož žijeme v „otevřené Evropě“ a jsou zde tendence vnímat Evropu jako celek a nikoliv kontinent, na němž si každý stát hájí své území, které si pevně vymezuje hranicemi. Přispívaly - li by zahraniční mobility jen k této problematice, a to podpoře „otevřené Evropy“, byl by jejich přínos nezanedbatelný. Zahraniční mobility mají však pro jedince mnohem více přínosů a stávají se tak jednou z nejprospěšnějších aktivit, kterou studium může jedinci nabídnout.

Naše práce se kromě samotných mobilit zabývala i multikulturní výchovou v rámci školy. Výsledky nejsou příliš povzbudivé, a to především kvůli tomu, že poměrně velký počet respondentů (44%) poukázal na fakt, že se s multikulturní výchovou během současného studia nesetkal, což bylo především zarážející u studentů gymnázií, kde by multikulturní výchova

měla být nedílnou součástí výuky. Pozitivněji již působilo hodnocení respondentů, kteří se s výukou multikulturní výchovy v rámci současného studia setkali, a měli za úkol tuto výuku hodnotit. Respondenti výuku multikulturní výchovy hodnotili převážně pozitivně. V rámci této otázky měli také prostor vyjádřit se k obsahu multikulturní výchovy na školách. Z výsledků vyplynulo, že většina studentů by uvítala v rámci multikulturní výchovy exkurze, besedy, výstavy či vyzkoušení si různých zvyků daných kultur atd. Přímou ve výuce by upřednostňovali především diskuze na různá aktuální témata, často také uváděli zájem o konflikty mezi jednotlivými národy a o příčiny jejich vzniku či něco o historii těchto národů a jejich konfliktů. Podnětů k multikulturní výchově měli tedy studenti celou řadu, značná část studentů uvedla i přání mít multikulturní výchovu jako samostatný předmět, což dokazuje, že studenti o multikulturní výchovu zájem mají a chtějí se v této oblasti dále vzdělávat a to je bezesporu velmi pozitivní zpráva.

V neposlední řadě bychom ještě rádi upozornili i na nutnost zlepšení jazykové úrovně studentů, jelikož většina hodnotila své jazykové dovednosti, a v souvislosti s nimi připravenost na případnou zahraniční mobilitu, jako průměrné. Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry jsou studenti ke svým jazykovým schopnostem kritičtí, jelikož přemíra kritičnosti by mohla dané výsledky samozřejmě zkreslovat.

Na počátku tohoto výzkumu byl také proveden předvýzkum, který podpořil validitu a reliabilitu daného dotazníku. Nutné je však také zmínit, že výzkum nebyl proveden na reprezentativním vzorku respondentů, což může do jisté míry znehodnocovat dané výsledky.

Práce na tématu multikulturní výchovy a zahraničních mobilit v rámci diplomové práce pro mě byla velmi přínosná v několika oblastech. Především zkvalitnila moji přípravu na budoucí profesi a také zlepšila mé vědomosti ohledně multikulturní výchovy, čímž mi dala spoustu podnětů pro mou budoucí práci s žáky.

Seznam literatury

1. *Akademický slovník cizích slov*. sv. 5. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0607-9.
2. CÍLKOVÁ, E., SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovy: poznáváme jiné národy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.
3. ČANĚK, D. *Národ, národnost, menšiny a rasismus*. Praha: ISE, 1996. ISBN 80-85241-94-3.
4. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7
6. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-023-4.
7. KROPÁČKOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.
8. MARÁDOVÁ, E. *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-82-2.
9. *My a ti druzí: příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2004. ISBN 80-239-2099-5.
10. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
11. PETRUCIOVÁ, J. *Multikulturalismus, kultura, identita*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-083-1.
12. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
13. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova a vzdělávání*. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 3, s. 269 – 276.
14. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-280-5.
15. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
16. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
17. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

18. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
19. PRUDKÝ, L. *Přináležitost k národu, vztahy k jiným národnostem a k cizincům v České republice*. 1. vyd. Brno: CERM, 2004. ISBN 80-7204-359-5.
20. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
21. SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0249-1.
22. ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
23. ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do multikulturní výchovy*. 1. vyd. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.
24. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
25. *Všeobecná encyklopedie*. Praha: Diderot, 1999. ISBN 80-902555-2-3.

Použité zákony:

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.)

Internetové odkazy

<http://www.msmt.cz>

<http://www.afs.cz>

<http://www2.dzs.cz>

<http://www.ped.muni.cz>

<http://www.multikultura.cz>

Seznam grafů

Graf č. 1 Složení respondentů podle pohlaví

Graf č. 2 Hodnocení kvality výuky multikulturní výchovy

Graf č. 3 V jakých cenových relacích by Vaše rodina byla ochotna se podílet na Vaší zahraniční mobilitě?

Graf č. 4 Uznávání studijních povinností

Graf č. 5 Financování – stipendium

Graf č. 6 Možnost prodloužení studia

Graf č. 7 Komunikace, podávání informací

Graf č. 8 Pomoc při zajištění ubytování

Graf č. 9 Jak hodnotíte Vaši jazykovou vybavenost ze školy pro tuto mobilitu (komunikace s vrstevníky)?

Graf č. 10 Jak hodnotíte Vaši jazykovou vybavenost ze školy pro tuto mobilitu (ve výuce, na zkouškách)?

Graf č. 11 Jaký hlavní přínos jste očekával(a) od zahraniční mobility?

Graf č. 12 Kdo Vás nejvíce v rozhodnutí absolvovat mobilitu ovlivnil?

Graf č. 13 Co Vás nejvíce na možnosti vycestovat za účelem studia láká?

Graf č. 14 Jak hodnotíte organizaci mobility na hostitelské škole?

Graf č. 15 Jazykový přínos

Graf č. 16 Znalosti o zemi

Graf č. 17 Poznání jiných kultur

Graf č. 18 Postoje a tolerance k jiným etnikům

Graf č. 19 Znalosti o EU

Graf č. 20 Jazyková připravenost studentů, kteří mají o zahraniční mobilitu zájem

Graf č. 21 Jazyková připravenost studentů, kteří o zahraniční mobilitu zájem nemají

Graf č. 22 Účastníci zahraničních mobilit

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník k zahraničním mobilitám

Dotazník k zahraničním mobilitám

Dobrý den,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí výzkumu týkajícího se mé diplomové práce. Data, která z vyplněných dotazníků získám, budou použita pouze ke jmenovanému účelu. Jedná se o dotazník anonymní, tudíž nikde nebude zveřejněno Vaše jméno a můžete tedy bez obav odpovídat. Předem děkuji za vyplnění dotazníku.

Nyní si prosím přečtěte instrukce k vyplňování dotazníku:

U většiny otázek máte na výběr z více možností, zakroužkujte tedy tu, která odpovídá skutečnosti, většinou je zde ještě možnost dopsání vlastní odpovědi, což se tedy týká případů, ve kterých Vám ani jedna z nabízených možností nebude vyhovovat.

U škálovacích (hodnotících) otázek známkujte jako ve škole 1-výborně, 5-nedostatečně.

Naleznete zde také otázky otevřené, tzn. je pod nimi místo na Vámi uváženou odpověď.

Sekce A: Osobní údaje

1. Pohlaví:

- a. Muž b. Žena

2. Věk:

3. Škola:

- a. Vysoká b. Střední

4. Jaké jsou měsíční příjmy domácnosti, v níž žijete?

- a. Do 20 000Kč
b. 20 000 – 30 000Kč
c. 30 000 – 40 000Kč
d. 40 000 – 50 000Kč
e. Nad 50 000Kč

5. Kolik členů má Vaše domácnost?

- a. 2
- b. 3
- c. 4
- d. 5
- e. Více

6. V jakých cenových relacích by Vaše rodina byla ochotna finančně se podílet na Vaší zahraniční mobilitě?

- a. Do 5000Kč/měs.
- b. 5 000 - 10 000Kč/měs.
- c. 10 000 - 15 000Kč/měs.
- d. 20 000Kč a více/měs.

7. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání Vašich rodičů?

Matka:

- a. Vysokoškolské
- b. Vyšší odborné
- c. Středoškolské s maturitou
- d. Středoškolské bez maturity

Otec:

- a. Vysokoškolské
- b. Vyšší odborné
- c. Středoškolské s maturitou
- d. Středoškolské bez maturity

Sekce B: Erasmus, Comenius

1. Slyšel(a) jste někdy o těchto zahraničních studijních programech (Erasmus, Comenius)?

- a. Ano b. Ne

2. Znáte nějaké jiné zahraniční studijní programy?

a. Ano Jaké? (uved'te název).....

b. Ne

3. Byly Vám někdy zahraniční studijní pobyty nabídnuty?

a. Ano Jaké? (uved'te název).....

Kde?

b. Ne

4. Byl(a) jste někdy na nějakém zahraničním studijním pobytu?

Ano....pokračujte na otázku 5a (tato strana)

Ne.....pokračujte na otázku 5b (strana 5 dole)

5a. O jaký zahraniční studijní pobyt se jednalo?

.....

6a. Kde jste byl(a) na zahraničním studijním pobytu?

.....

7a. Jak dlouhý byl Váš zahraniční studijní pobyt?

.....

8a. Proč jste se rozhodl(a) zúčastnit se zahraniční mobility?

.....

.....

.....

9a. Jaký hlavní přínos jste očekával(a) od zahraniční mobility? (vyberte pouze jednu možnost)

- a. Zlepšení jazykových dovedností
- b. Poznání nové země, jiné kultury
- c. Poznání nových lidí
- d. Životní zkušenost
- e. Přínos pro budoucí život (např. v budoucím povolání)
- f. Jiný:

10a. Kdo Vás nejvíce v rozhodnutí absolvovat zahraniční mobilitu ovlivnil?

- a. Kamarádi, spolužáci
- b. Rodiče
- c. Učitelé
- d. Někdo jiný:.....

11a. Jak hodnotíte podmínky, které Vám byly vytvořeny domácí školou? (uznávání studijních povinností atd.)

Uznávání studijních povinností	1	2	3	4	5
Financování - stipendium	1	2	3	4	5
Možnost prodloužení studia	1	2	3	4	5
Komunikace, podávání informací	1	2	3	4	5
Pomoc při zajištění ubytování	1	2	3	4	5

12a. Jak hodnotíte organizaci mobility na hostitelské škole?"

Ohodnoťte: 1 2 3 4 5

Vypište:

Klady.....

Zápory.....

13a. Jak hodnotíte multikulturní přínos, který pro Vás tento pobyt měl?

Jazykový přínos	1	2	3	4	5
Znalosti o zemi	1	2	3	4	5
Poznání jiných kultur	1	2	3	4	5
Postoje a tolerance k jiným etnikům	1	2	3	4	5
Znalosti o EU	1	2	3	4	5

14a. Jak hodnotíte Vaši jazykovou vybavenost ze školy pro tuto mobilitu?

- a. V komunikaci s vrstevníky 1 2 3 4 5
- b. V rámci školy (ve výuce, na zkouškách) 1 2 3 4 5

15a. Jaký jiný přínos pro Vás studijní pobyt měl? (např. samostatnost, získání zkušeností pro budoucí život) ?

.....

.....

.....

16a. Jaké jsou Vaše další plány po ukončení školy, kterou právě studujete? (pracovní, studijní)

.....

.....

17a. Jaké jsou Vaše profesní ambice?

.....

.....

Pokračujte do sekce C: **Multikulturní společnost** (strana 6 dole)

5b. Zajímal(a) jste se někdy o možnost vycestování za studijním účelem?

- a. Ano
- b. Ne

6b. Jak hodnotíte Vaši jazykovou připravenost pro případný studijní pobyt v zahraničí?

Ohodnoťte: 1 2 3 4 5

7b. Co Vás nejvíce na možnosti vycestovat za účelem studia láká? (vyberte pouze jednu možnost)

- a. Jazyková zkušenost
- b. Poznání nové země, jiné kultury
- c. Poznání nových lidí
- d. Životní zkušenost
- e. Přínos pro budoucí život (např. v budoucím povolání)
- f. Jiný:

8b. Jaké jsou Vaše další plány po ukončení této školy? (studijní, pracovní)

.....
.....

9b. Jaké jsou Vaše profesní ambice?

.....
.....

Sekce C: Multikulturní společnost

Setkal(a) jste se s pojmem multikulturní společnost (příp. s pojmy týkajícími se multikulturní výchovy – národ, etnikum, rasa atd.) ve vyučování během současného studia?

- a. Ano **Jak výuku na toto téma hodnotíte?** 1 2 3 4 5

Co byste na výuce týkající se multikulturních témat změnil(a), případně jaká témata v rámci multikulturní výchovy byste uvítal(a) ve výuce?

.....
.....

- b. Ne

Děkuji za vyplnění dotazníku!